UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: O EXEMPLO DO ENEM

Paloma Pereira Borba

Recife, fevereiro de 2007

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: O EXEMPLO DO ENEM

Paloma Pereira Borba

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Lingüística, sob a orientação da professora Angela Paiva Dionisio.

Recife, fevereiro de 2007

Borba, Paloma Pereira
Leitura e Interdisciplinaridade no contexto escolar; exemplo do ENEM / Paloma Pereira Borba – Recife; Autor, 2007.
125 folhas : il., fig., tab.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Lingüística, 2007.

incluir bibliografia e anexos.

1. Lingüística. 2. Interdisciplinaridade na leitura, 3. Leitura e educação. I. Título.

801	**CDU (2.ed)**	**UFPE**
410	**CDD (22.ed.)**	**CAC2007-39**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ATA DA REUNIÃO DA COMISSÃO EXAMINADORA PARA JULGAR A DISSERTAÇÃO INTITULADA: "***Leitura e Interdisciplinaridade no Contexto Escolar: O Exemplo do Enem***", DE AUTORIA DE: **Paloma Pereira Borba**, ALUNA DESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS.

O julgamento ocorreu às 10h do dia 22 de fevereiro de 2007, no Centro de Artes e Comunicação/UFPE, para julgar a dissertação de mestrado intitulada: LEITURA E INTERDISCIPLINALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: O EXEMPLO DO ENEM, de autoria de Paloma Pereira Borba, aluna deste Programa de Pós-Graduação em Letras. Presentes os membros da comissão examinadora: Profª. Drª. Ângela Paiva Dionísio (Orientadora), Profª. Drª. Elizabeth Marcuschi, Prof. Dr. Artur Gomes de Morais. Sob a Presidência da primeira, realizou-se a argüição da candidata. Cumpridas as disposições regulamentares, foram lidos os conceitos atribuídos à candidata: Profª. Drª. Ângela Paiva Dionísio: **Aprovada**, Profª. Drª. Elizabeth Marcuschi: **Aprovada**, Prof. Dr. Artur Gomes de Morais: **Aprovada**. Em seguida, a Profª. Drª. Ângela Paiva Dionísio comunicou à candidata Paloma Pereira Borba, que sua defesa foi aprovada pela comissão examinadora. E, nada mais havendo a tratar eu, Jozaías Ferreira dos Santos, Auxiliar em Administração, encerrei a presente ata que assino com os demais membros da comissão examinadora.

Recife, 22 de fevereiro de 2007.

Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n Cidade Universitária - Recife - PE - CEP: 50.740-530 - Fone: (0xx81) 2126.8312 - Fone/Fax: 2126.8767

À minha avó, D.Bezinha, que transmitiu pra mim a paixão pelos livros e ainda transmite a paixão pela vida.

À minha mãe, Waldete, guerreira incansável, a quem devo tudo o que sou e tenho.

Ao meu pai, Norberto, presença diária em minha vida, que tenho certeza, de onde estiver, compartilha comigo mais essa conquista.

A Luís, pelo apoio, carinho, compreensão, por ser quem é e pelo que representa na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu saúde, força e serenidade para vencer mais esse desafio.

À minha irmã, Priscila, pela torcida, pelos desabafos, pelos sorrisos compartilhados.

À Profa. Angela Dionísio, minha orientadora, por ter acreditado nesta dissertação quando ainda era um projeto, pelo apoio ao longo da caminhada, pela cobrança, que me estimulou a tentar fazer sempre melhor, pelo exemplo de profissional séria, comprometida, de fato, com a educação.

À Profa. Márcia Mendonça, pelos conhecimentos compartilhados durante as aulas de prática, que contribuíram, efetivamente, para a minha formação.

À Profa. Gilda Lins de Araújo, minha orientadora durante o Programa de Iniciação à Docência, pelo incentivo a seguir em frente.

À Profa. Judith Hoffnagel, pelas sugestões, por me ajudar a encontrar o caminho.

À Profa. Beth Marcuschi, pela leitura cuidadosa e pelas sugestões valiosas.

A todos os professores das disciplinas do mestrado em Letras da UFPE, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos colegas do mestrado em Letras, pelo carinho e amizade durante esta jornada.

À amiga Helga Vanessa, por dividir comigo as alegrias e angústias durante este curso, ainda que através de telefonemas durante a madrugada.

À amiga Ana Karine Holanda, pelo carinho, pela presença.

A toda a minha família e a todos os meus amigos, pelo incentivo, carinho e confiança.

A todos os que fazem o Educandário São Judas Tadeu, pelo incentivo desde a seleção, pela amizade que ultrapassa a mera relação de trabalho.

À Diva, pela atenção, pelo atendimento sempre carinhoso.

Ao Cnpq/Capes, pelo incentivo financeiro, sem o qual seria difícil terminar esse curso.

RESUMO

O fenômeno da compreensão textual é um dos aspectos abordados com maior destaque nos instrumentos de avaliação em larga escala no nosso país. Levando em consideração o viés interdisciplinar inerente à leitura, bem como a influência que tais exames exercem sobre a elaboração dos currículos escolares, o presente trabalho tem por objetivo analisar o espaço concedido ao ensino de leitura e à adoção de práticas interdisciplinares na escola, tomando como exemplo o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. São analisadas 20 questões do referido exame, as quais fazem parte das edições de 1999 a 2005. O critério básico utilizado na seleção das questões foi a presença de textos que fizessem uso do recurso da quadrinização em seus gêneros, os quais fazem parte do cotidiano dos alunos, inclusive de suas práticas de letramento não-escolares. Tomamos como base para análise a concepção de leitura como atividade interativa, social, cultural e historicamente constituída. Desta dimensão sócio-interativa faz parte também a noção de letramento e a perspectiva de intertextualidade como um recurso interdisciplinar, conceitos que orientam essa dissertação. A proposta do Enem é avaliar o aluno através da testagem de suas competências e habilidades, destacando a leitura, a interdisciplinaridade e a resolução de situações-problema como conceitos fundamentais. A análise da Matriz de Competências e das questões selecionadas subsidiou o estudo, o qual revela a dificuldade em definir interdisciplinaridade, dada a complexidade do conceito. Esta constatação justifica que, mesmo apontando, em seus documentos oficiais, a natureza interdisciplinar do exame, na prática, muitas vezes não é possível verificar a relação entre as áreas do conhecimento na elaboração das questões. Sendo assim, o trabalho serve para ampliar as discussões sobre a viabilidade da interdisciplinaridade no contexto escolar atual.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, interdisciplinaridade, avaliação.

ABSTRACT

Reading comprehension phenomenon is one of the aspects expressivenessly emphasized by evaluation instruments on a large scale in Brazil. Taking into consideration not only the interdisciplinary bent inherent to reading, but also the influence that those exams exert on school programs, this work aims at analysing the importance given to the teaching of reading and to the adoption of interdisciplinary practices in school, using Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) as example. Twenty questions of this Brazilian high school national exam are here analysed and they are part of tests applied from 1999 to 2005. The elementar criterion used to select those questions was the presence of texts that use framing in their genres (e.g., comic strips, cartoons, etc.), which participate of students' quotidian, inclusively in their non-school literacy practices. In our analysis, we consider reading as an interactive, social, cultural and historically constituted activity. This social-interactive dimension is also applied to our notion of literacy and to our perspective of intertextuality as a interdisciplinary resource – concepts which guide our investigation. The purpose of Enem is to evaluate students by testing their competences and skills, namely reading skills, interdisciplinarity and how they resolve problem-situations as fundamental concepts. The analysis of Matrix of Competence and the selected questions has suported this study, which reveals some difficulty in defining interdisciplinarity, given the complexity of this concept. This observation justifies that fact that even when it points out in their official documents the interdisciplinary nature of this exam, in fact, sometimes it is not possible to verify the relationship among all fields of knowledge when those questions are elaborated. So this work offers for discussion the viability of interdisciplinarity in current school context.

KEYWORDS: reading, interdisciplinarity, evaluation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....01

CAPÍTULO I: ENEM: AVALIANDO COMPETÊNCIAS.....06
1. Avaliação: uma questão a ser discutida.....06
2. Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.....13
3. Matriz de Competências.....18
4. Tipologia das perguntas de compreensão: a proposta de Marcuschi.....31

CAPÍTULO II: LEITURA, LETRAMENTO E ESCOLA: UMA ABORDAGEM CONJUNTA.....48
1. O que é leitura?.....48
2. Leitura e letramento.....70
3. A “crise da leitura” e o contexto escolar.....78
4. Leitura e interdisciplinaridade: uma alternativa à construção do sentido.....85

CAPÍTULO III: INTERTEXTUALIDADE COMO RECURSO INTERDISCIPLINAR NAS PROVAS DO ENEM.....92
1. Discutindo a noção de interdisciplinaridade.....92
2. Intertextualidade: diálogo entre textos.....104

CONCLUSÃO.....112

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....116

ANEXO.....123

INTRODUÇÃO

A relação que crianças e adolescentes mantêm com a leitura é tema de discussão permanente entre professores, pais, estudiosos e, pode-se dizer, da sociedade em geral. É grande a quantidade de textos que tratam desta questão, alvo inclusive do interesse da mídia. Motivada por essa discussão, que é uma preocupação minha também, resolvi debruçar-me sobre o assunto, que elegi como tema da presente pesquisa.

O conceito de leitura como um ato social, o qual promove o indivíduo à condição de ser ativo, capaz de interagir em sociedade nas mais diversas situações, configura-se, para mim, uma realidade que é, ao mesmo tempo, factual e rodeada de controvérsias. Sendo a leitura uma atividade de caráter libertador, que oportuniza ao indivíduo, através do diálogo com o texto, conhecer culturas, ampliar horizontes, realizar diversas práticas sociais, como pode não despertar o interesse de uma parcela significativa da população?

Sabendo que a escola é o portão de entrada – pelo menos oficial – para o mundo da leitura, cabe uma análise com relação à maneira como este conceito é compreendido e de que maneira esta atividade é trabalhada junto aos alunos. Os problemas são muitos; as soluções, por vezes, parecem distantes da realidade de grande parte das instituições do país, principalmente as mantidas pelo poder público. A nossa preocupação, enquanto professores, se intensifica ao constatarmos as mudanças ocorridas nos programas de avaliação oficiais, como é o caso do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), os quais servem para medir e qualificar o desempenho dos alunos.

Os gêneros textuais abordados estão se diversificando, a proposta de abordagem da língua está se distanciando do tradicionalismo da gramática prescritiva, e o uso de textos visuais, que exploram diversos recursos e exigem competências variadas do leitor já são uma realidade na maioria dos exames, o que pode ser considerado um verdadeiro avanço para a educação. Todavia, assim como há motivos para comemorar, também há motivos para preocupação. O grande problema é que, apesar de a concepção de língua que norteia estes exames estar avançando em direção a uma perspectiva sociointeracionista, baseada na necessidade do uso, como processo interativo e contextual, as escolas (pelo menos grande parte delas) ainda não preparam seus alunos para esta realidade, insistindo em conteúdos distantes da realidade do aluno, descontextualizados, fragmentados, que não promovem uma aprendizagem significativa.

A escolha do Enem como objeto de investigação recai não somente sobre as questões mencionadas, mas também se justifica pelos seguintes motivos:

1. É um instrumento de avaliação oficial do Estado;

2. Tornou-se conhecido justamente pelo caráter inovador com que aborda os conceitos de língua e leitura;

3. Propõe-se um conjunto de habilidades e competências, e não conteúdos específicos;

4. Adota uma Matriz de Competências que orienta uma avaliação de abordagem interdisciplinar, prática ainda pouco utilizada nas escolas, muitas vezes, sequer compreendida.

Levando em consideração que os documentos oficiais que direcionam – ou deveriam direcionar – as práticas escolares, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) aconselham a implantação de práticas interdisciplinares como uma alternativa à fragmentação dos conteúdos, que prejudicaria a aprendizagem, o Enem é o instrumento mais indicado para esta análise. Os dados analisados nesta dissertação são representados por 20 questões do Enem. O recorte foi feito através da escolha de questões que apresentassem o recurso da quadrinização e seus gêneros, os quais transpõem os limites da escola, fazendo parte das práticas de letramento não-escolares. Foram selecionadas questões das edições de 1999 até 2005, pois apesar de o Enem ter sido implantado em 1998, neste ano não consta nenhuma questão que faça uso de quadrinhos, o mesmo acontece em sua mais recente edição. Levou-se em consideração também o caráter multimodal destes textos, pois os vários modos de representação dos quais os autores fazem uso exigem que o leitor acione estratégias de leitura distintas, permitindo, nesta pesquisa, a adoção de uma variedade de perspectivas norteando a análise.

Sendo assim, a proposta do presente trabalho foi analisar a viabilidade do fenômeno da interdisciplinaridade realizado pelo viés da intertextualidade. Para que o propósito fosse cumprido, foi necessário também discutir a maneira como os conceitos de leitura, letramento, multimodalidade estão sendo aplicados nas práticas escolares e de que maneira influenciam a elaboração das questões do Enem. A análise dos dados será realizada à luz dos conceitos de avaliação e competências de Perrenoud (1999), da própria noção de competências adotada na Matriz (1998), do conceito de multimodalidade de Dionísio (2006), da tipologia das perguntas de compreensão desenvolvida por Marcuschi (1997), dos conceitos de interdisciplinaridade de Kleiman e Moraes (2002) e de intertextualidade de Bazerman (2006), Koch e Elias (2006) e Discini (2004).

Este trabalho estrutura-se em três capítulos, assim dispostos:

● Capítulo I: *Enem: avaliando competências* – no qual são discutidas questões pertinentes em relação à avaliação, à caracterização do Enem enquanto instrumento de avaliação em larga escala, faz-se uma breve análise dos pressupostos da Matriz de Competências do exame e, por fim, é discutido o espaço da compreensão no Enem à luz da proposta de classificação de perguntas desenvolvida por Marcushi.

● Capítulo II: *Leitura, letramento e escola: uma análise conjunta* – são discutidos os conceitos de leitura e letramento (s), bem como foi feita uma breve análise da maneira como estes conceitos estão sendo tratados na escola.

● Capítulo III: *Intertextualidade como recurso interdisciplinar nas provas do Enem* – são discutidos os conceitos de interdisciplinaridade e de intertextualidade numa perspectiva global, levando-se em consideração que o primeiro se realiza mediante o segundo.

Pretende-se, através desta estratégia, responder a perguntas como: qual a concepção de leitura e de letramento adotada pelo Enem? O Enem adota, de fato, uma perspectiva interdisciplinar?

CAPÍTULO I

Enem: avaliando competências

1. Avaliação: uma questão a ser discutida

Decidir que instrumento de avaliação é mais adequado, que conteúdos abordar na avaliação, se devem ser mantidos instrumentos formais de avaliação, qual a legitimidade destes...Questões como estas estão presentes nas discussões de professores e pesquisadores de diferentes áreas há muito tempo. O certo é que a ação de AVALIAR, que carrega consigo sentidos que subvertem o âmbito escolar, promove reações diversificadas nas pessoas. Todos nós avaliamos e somos avaliados em vários momentos de nossas vidas, mas quando pensamos em avaliação no cenário escolar, quase sempre o termo está associado a punição, exclusão e outras situações desconfortáveis. Isso porque, durante muitos anos, foi essa a função dos instrumentos de avaliação na escola. Quem já não ouviu falar da famigerada palmatória, das sabatinas, de provas descontextualizadas, que levam em consideração apenas o conhecimento livresco, desprezando as experiências do aluno?

É bem verdade que a maneira como a avaliação tem sido concebida nas instituições de ensino tem se modificado muito. Os professores são orientados, desde a universidade, a dissociá-la de práticas punitivas, da função de instrumento de legitimação da autoridade em sala de aula para enxergá-la como um importante recurso para o aprimoramento do trabalho realizado. As práticas avaliativas têm se diversificado, no intuito de servirem como valioso dado no processo avaliativo,contribuindo para a criação de estratégias que visam à melhoria da relação ensino-aprendizagem. Trata-se de um retorno, uma resposta do aluno ao trabalho realizado em sala de aula. A partir dessa resposta, o professor pode analisar sua prática e tentar detectar que aspectos devem ser modificados, passando, ele próprio, por um processo de auto-avaliação. Esta visão é compartilhada por Belloni, Magalhães e Sousa (2000: 15), ao definirem avaliação como “processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”.

No conceito acima exposto, chama a atenção o caráter contextualizador que se atribui à forma como deve ser estruturada e realizada a avaliação. Independentemente do que se deseja testar, deve ser levado em consideração o sujeito ao qual se destina aquele instrumento, seja em maior proporção – estudantes concluintes e / ou egressos do ensino médio, no caso do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – ou menor proporção – um grupo de alunos de uma determinada instituição. Ao tentar contemplar esse sujeito em suas especificidades, o avaliador tende a obter uma resposta mais próxima da realidade.

Ao descrever um item usado na prova de língua portuguesa direcionada a alunos da quarta série do ensino fundamental I, em uma avaliação de rede municipal, Marcuschi,B. e Viana (1997: 60) nos apresentam uma situação interessante. Após a leitura de um texto, os alunos deveriam responder à seguinte questão:

Na frase: “Entre o sufoco e o **atchim**!”, a palavra sublinhada imita o som do espirro.

Complete:

A palavra **TIC-TAC** imita o som do .....

(Resposta esperada: relógio)

As autoras explicam que muitas crianças, principalmente de Salvador (BA), escreveram “pagode”, outras “Carrapicho” (referindo-se, talvez, a um conjunto famoso, na época, que cantava a música Tique-taque), outras, ainda, “coração”. Diante das respostas, as autoras concluem que “Pensando bem, que relógio hoje em dia, na era da realidade virtual e dos digitais, ainda faz tic-tac? Obviamente, a questão, nesta forma, não pôde ser aproveitada, mas recolocou, na pauta de reflexões, a pertinência do contexto cultural também ser considerado nos processos avaliativos.”

O exemplo nos leva a perceber que o erro pode ser um indicador importante com relação a possíveis lacunas do processo ensino-aprendizagem (o que não é o caso nesta questão, pois os alunos formularam as respostas de acordo com seu conhecimento de mundo), também pode chamar atenção para as condições de elaboração do item, em que se ignorou um fator tão importante quanto a pluralidade cultural. Observa-se também que a avaliação deve acompanhar as mudanças na

sociedade, o que faz com que os critérios que norteiam a elaboração de um instrumento precisem ser revistos com certa regularidade.

É inegável, porém, que levar em conta certas especificidades no processo avaliativo não constitui tarefa fácil, principalmente no caso de processos avaliativos em larga escala. Para melhor ilustrar essa discussão, analisemos o exemplo da 38ª questão, da edição de 2001 do Enem:

EXEMPLO 01

O problema enfrentado pelo migrante e o sentido da expressão “sustança” expressos nos quadrinhos, podem ser, respectivamente, relacionados a

(A) rejeição / alimentos básicos.
(B) discriminação / força de trabalho.
(C) falta de compreensão / matérias-primas.
(D) preconceito / vestuário.
(E) legitimidade / sobrevivência.

PERCENTUAL DE RESPOSTA ÀS ALTERNATIVAS[1]

A	B	C	D	E
19	45	11	18	10

HABILIDADE TESTADA: 18

A tira de Laerte, que constitui o texto-base da questão, é repleta de referências, tanto visuais quanto verbais. No primeiro quadrinho, chama a atenção a construção de estereótipos dos personagens. O primeiro, da esquerda para a direita de quem lê, está literalmente, "abraçando" o cenário urbano, representado por alguns prédios. Ele apresenta uma expressão feroz e um aspecto importante do seu visual nos chama a atenção: tem a cabeça raspada à moda dos *skin-heads*, grupos de orientação neo-nazista, surgidos na Europa, que atuam em ações discriminatórias contra as chamadas minorias (imigrantes, negros, homossexuais, etc.). Na sua fala, *"Cai fora da* ***minha*** *city!"*, podemos observar o destaque dado ao pronome possessivo, o que evidencia o traço dominador, além do termo em inglês, o que demonstra a influência imperialista norte-americana.

Em oposição, observamos o personagem caracterizado por uma vestimenta que marca a construção do estereótipo do nordestino: chapéu de cangaceiro, camisa curta, ventre crescido à mostra, calçando sandálias. Em sua fala, "*Apois tá certo, só vou levar o que é meu...*", percebe-se adoção da variante lingüística geográfica representada pelo termo "*apois*", o que reforça a construção identitária, pois, de acordo com Carrascoza (1999: 41), "estereótipos são as fórmulas já consagradas, tanto nos códigos visuais, quanto no lingüístico. Como 'verdade' já aceita pelo

[1] Os percentuais de respostas, bem como a indicação das habilidades testadas foram retirados dos relatórios do Enem divulgados através do site do Inep. Todavia, como os relatórios só foram finalizados até o ano de 2002, as questões retiradas das edições posteriores não contam com essas informações.

público, o estereótipo impede o questionamento a respeito do que está sendo comunicado".

Mas o elemento de contradição está no segundo quadrinho e reside no emprego do termo "sustança". Primeiro, porque o uso predominantemente realizado pelos nordestinos permite que o classifiquemos como uma variação lingüística, ou seja, leitores de outras regiões do país podem desconhecê-lo. Para chegar à resposta oficial, letra B, o participante teria que fazer inferências complexas, passíveis de distorção, como argumentam Marcuschi, B. e Viana (1997: 38), "Dada a sua própria natureza (processo que envolve relações entre conhecimento particular e conhecimento partilhado) algumas inferências podem ser distorcidas e distantes da intenção do falante / escritor em um dado texto".

O estudante que tivesse de posse da informação de que o nordestino imigrante constituiu grande parte da força de trabalho que ajudou a construir grandes cidades, como São Paulo, poderia interpretar o termo *sustança* como sinônimo de força de trabalho, ainda mais se observar um aspecto visual muito importante: nos braços do outro personagem, os prédios tornam-se flácidos, como se a ausência do nordestino fizesse com que a cidade desmoronasse.

Todavia, aqui no Nordeste, associamos comumente *sustança* à energia que alguns alimentos nos fornecem, principalmente itens da alimentação básica, como arroz e feijão. Esta interpretação pode ter levado parte dos estudantes a optar pela alternativa A, que, de acordo com o relatório, foi a segunda opção mais assinalada. O fato de esta questão ter sido elaborada com o objetivo de avaliar a habilidade 18 (valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares)

torna sua estrutura ainda mais incoerente. Apesar de fazer uso de um texto que critica o preconceito social, representado pela atitude agressiva do personagem urbano em relação ao nordestino, a abordagem feita através das alternativas não leva em consideração a diversidade social, cultural dos estudantes, o que pode ter induzido ao erro, já que a soma das porcentagens das outras alternativas é superior à da resposta tida como correta.

Percebe-se, portanto, que a dimensão em que acontecem certas avaliações impede que se leve em consideração as especificidades de cada um dos sujeitos envolvidos no processo. É bem verdade que, no caso do Enem, que é uma avaliação nacional em larga escala, deve-se buscar uma certa “neutralidade” em relação a marcas regionais específicas, que podem ocasionar prejuízos a um considerável número de participantes.

Apesar de eventuais problemas na elaboração das questões que fazem parte de avaliações oficiais, esses processos são válidos enquanto recurso para auxiliar na melhoria da educação de nosso país. De acordo com Beserra (2002: 28), “a avaliação de grande escala, de caráter, sobretudo, diagnóstico, tem o objetivo de verificar e planejar políticas públicas (...)”. É claro que, mesmo dentro do universo das avaliações em larga escala, cada um dos instrumentos, com formatos e objetivos únicos, tem suas características específicas. No caso deste trabalho, a nossa análise tem como foco o Enem, tema da próxima seção.

2. Exame Nacional do Ensino Médio – Enem

Levando em consideração tendências para a educação em vários países, as quais atentam para a importância da educação básica para a formação dos indivíduos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP instituiu, em 1998, o Enem. Trata-se de um exame, realizado anualmente e direcionado a alunos concluintes e aos egressos do ensino médio, que tem por objetivo, de acordo com o seu Documento Básico (1998:01), "avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania".

A prova divide-se em duas partes: uma subjetiva, na qual o participante deve produzir um texto de caráter dissertativo-argumentativo, e outra objetiva, constituída por 63 questões de múltipla escolha. As diversas disciplinas, ou áreas do conhecimento, são contempladas, todavia, não há blocos homogêneos de questões de determinada disciplina; o participante, ao longo da prova, identifica uma predominância de conhecimentos relativos a cada uma das áreas do saber. Contudo, devido ao caráter declaradamente interdisciplinar da prova, esses limites entre áreas não são, muitas vezes, identificados.

Além do objetivo geral, já mencionado, o Documento Básico do Enem (1998:02) aponta três objetivos específicos:

a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade dos estudos;

b. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

c. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.

Este último objetivo específico tornou-se efetivo em 2004, com a vinculação do Enem ao Programa Universidade para Todos (ProUni), do Ministério da Educação. Através de um convênio com várias universidades particulares em todo o país, o Programa garante aos alunos que obtiverem as melhores médias no Enem bolsas parciais e até totais em instituições de ensino superior conveniadas.

A medida fez com que aumentasse consideravelmente o número de participantes. Também pode-se dizer que a relevância social do exame alcançou uma nova dimensão. Se antes de 2004, o Enem era visto como um instrumento auxiliar na construção do diagnóstico da educação básica no país, hoje representa, também, uma alternativa de acesso ao ensino superior, principalmente às camadas mais carentes da sociedade. Essa medida, segundo Marcuschi, B. (2006: 59):

> "permitiu que o Enem adquirisse maior visibilidade junto à sociedade, ao mesmo tempo em que seus exames e pressupostos passaram a ser objeto de estudo e análise tanto nas escolas de EM quanto por estudiosos das várias áreas avaliadas. Acrescente-se que seus resultados, apesar de destituídos de valor estatístico, são tomados como diagnóstico do ensino praticado no EM, desempenhando dessa maneira o papel de, junto com outras instâncias, ' subsidiar e adequar as políticas de educação no país' para o nível de ensino enfocado (INEP, 2001a , p.7)"

Ao se considerar o papel do Enem na construção de um diagnóstico para a educação básica no país, percebemos que sua importância vai além da elaboração de políticas públicas para a melhoria da educação. Os resultados do exame, que são disponibilizados para o aluno e também para instituições conveniadas, acabam por influenciar a elaboração dos currículos de várias escolas, que desejam que seus alunos estejam em sintonia com a abordagem inovadora dos conteúdos feita no exame.

Mas a influência do Enem para as instâncias sociais tem alcançado relevância ainda maior. Há alguns anos, os jornais têm divulgado um *ranking* com os melhores e os piores desempenhos no Enem entre as escolas do Recife. Conseqüentemente, estes dados têm sido usados por muitas escolas como poderosa estratégia publicitária. Tal fato é preocupante porque, primeiro, não é este o objetivo da avaliação, servir como parâmetro para determinar a qualidade do trabalho que está sendo realizado e, assim, criar um clima de competição entre as instituições. Segundo, porque as críticas no sentido de que o vestibular define os conteúdos a serem trabalhados no ensino médio, simplificando a definição do que deve ser trabalhado na escola, serão estendidas ao Enem.

Cabe a cada escola, levando em consideração sua autonomia na construção do Projeto Político-pedagógico, definir o que deve constar em seus currículos, levando em consideração as necessidades específicas do público ao qual atende. Obviamente, essa determinação deve respeitar os documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),mas também leva em consideração o programa contemplado pelos instrumentos oficiais de avaliação. Seria ingenuidade

pensar que o desempenho dos alunos nesses exames não preocupa as instituições. O que não se deve admitir, porém, é que esses instrumentos condicionem o que os estudantes devem ou não aprender nas escolas.

É importante, também, ressaltar, que não é apenas o desempenho na prova que fornece dados para a elaboração do diagnóstico. São avaliados, também, os dados do Questionário Socioeconômico, que é constituído por 205 perguntas e respondido obrigatoriamente por estudantes e egressos. Através dele, o participante fornece informações relevantes, tais como sexo, idade, raça / cor / etnia, nível de escolaridade dos pais, renda familiar, etc. A análise das respostas permite que o INEP trace um perfil do participante, contribuindo, assim, para uma análise mais lúcida dos resultados no exame, pois, como considera Beserra (2002:36), "na base da determinação desses fatores está a pressuposição de que os resultados dos alunos são, em grande parte, determinados por indicadores como a estrutura e o nível socioeconômico familiar, o tipo de gestão e a prática pedagógica da escola, entre outros".

O Informativo do Enem 2005 (p.20-21) divulgou o perfil socioeconômico do participante da edição de 2004, no qual alguns aspectos são relevantes, como:

- 52,1% dos participantes se auto-declararam brancos;
- 28,2% dos pais dos participantes têm o ensino fundamental I (1ª a 4ª série) completo;
- 31,2% das famílias têm renda mensal de 5 a 10 salários mínimos;
- 71% dos participantes estudaram apenas em escola pública;
- 44% dos participantes trabalharam durante o ensino médio.

Este último dado nos revela uma informação bastante relevante. Uma parcela considerável (44%) dos estudantes que se submeteram à prova já conheciam a realidade do mercado de trabalho, já estavam inseridos nele, sendo assim, eles tinham condições de comparar duas realidades distintas e, muitas vezes, distantes: o contexto escolar e o contexto extra-escolar.

Diante do quadro exposto e da realidade do nosso país, qual seria o principal objetivo desses alunos oriundos principalmente de escolas públicas? De acordo com os dados do Questionário Socioeconômico 2004, 44% dos participantes fizeram o Enem para testar conhecimentos e a capacidade de raciocínio, enquanto 42,1% participaram do exame para entrar na faculdade ou conseguir pontos para o vestibular; apenas 11,3% fizeram o exame porque querem “ter um bom emprego e saber se estão preparados para o futuro profissional”.

Percebe-se, então, que os participantes têm consciência de que o enfoque principal do Enem é o acesso ao ensino superior, uma vez que este valoriza competências que serão aproveitadas nesse âmbito. Não que o mercado de trabalho não possa absorver ou, até mesmo, testar as competências e habilidades propostas pelo exame, mas uma vez que os participantes já conhecem este mundo, extra-escolar, duas hipóteses podem ser levantadas: os participantes podem estar insatisfeitos com o espaço conquistado no mercado de trabalho e vislumbram, através do curso superior, alcançar melhores oportunidades, ou esses participantes, egressos do ensino médio, percebem que as competências testadas valorizam os conhecimentos que pertencem ao mundo escolar, não subvertendo esta realidade.

As duas hipóteses são viáveis, porém essas análises são bastante complexas e não constituem o foco do presente trabalho, mas representam campo fértil para o

desenvolvimento de pesquisas na área da educação. Seria esta, então, mais uma contribuição que a avaliação em larga escala fornece à sociedade.

3. Matriz de Competências

As 63 questões de múltipla escolha que constituem o Enem, bem como a proposta de produção textual presente na prova são elaboradas com base em uma Matriz que preconiza a avaliação de competências e habilidades, e não de conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento. O documento, elaborado por um grupo de profissionais da educação – especialistas em psicologia e desenvolvimento, pesquisadores e professores das diferentes áreas de conhecimento e especialistas em psicometria – tem como função, segundo o Documento Básico (1998:04), "(...) estruturar o Enem, a fim de definir claramente seus pressupostos e delinear suas características operacionais".

Antes de analisar as propostas oferecidas pela Matriz, convém discutir o conceito de *competências*. Perrenoud (1999: 07) destaca que os significados para noção de competência são múltiplos, mas ele define o termo como "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles".

Podemos dizer, a grosso modo, que a noção de Perrenoud nos mostra que para agir com competência, não basta o indivíduo "saber", ele precisa também "saber fazer", "saber atuar", ou seja, o conhecimento isolado da ação não produz competência. Essa noção é corroborada pela Matriz de Competências do Enem, que conceitua competência (1998:05) como sendo "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". Ao conceito de competência, está atrelado o de *habilidades*, que "decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências".

No entendimento de Perrenoud (1999), os conhecimentos podem ser considerados como um dos recursos acionados no enfrentamento das situações, porém não é o único. De acordo com o autor (1999:07), conhecimentos são "representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação", ou seja, o conhecimento prévio do aluno, adquirido através de sua vivência, também deve ser levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem.

Esta concepção vai de encontro a décadas de extrema valorização dos conteúdos na escola. Ainda hoje, faz parte do repertório de recomendações aos professores, em escolas de todo o país, a importância de "cumprir o conteúdo", "terminar o livro", etc. É prática comum, por exemplo, o professor tentar transmitir tópicos complexos da gramática normativa a alunos que sequer sabem ler.

Perrenoud considera, ainda, que hoje, um dos maiores dilemas da educação, que configura um mal-entendido, é: "Afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos ou para desenvolver competências?" (1999:07). Como se os educadores devessem optar por uma das orientações em detrimento da outra. Diante do impasse, o autor conclui:

> “Quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem”.

Portanto, ao determinar que as questões do Enem avaliem as competências e habilidades dos participantes, os elaboradores da proposta não desconsideram os conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola, o que muda é a abordagem destes. A título de ilustração, verifiquemos a 63ª questão, da edição de 2002 do Enem:

EXEMPLO 02

63

De acordo com a história em quadrinhos protagonizada por Hagar e seu filho Hamlet, pode-se afirmar que a postura de Hagar

(A) valoriza a existência da diversidade social e de culturas, e as várias representações e explicações desse universo.
(B) desvaloriza a existência da diversidade social e as várias culturas, e determina uma única explicação para esse universo.
(C) valoriza a possibilidade de explicar as sociedades e as culturas a partir de várias visões de mundo.

(D) valoriza a pluralidade cultural e social ao aproximar a visão de mundo de navegantes e não-navegantes.
(E) desvaloriza a pluralidade cultural e social, ao considerar o mundo habitado apenas pelos navegantes.

PERCENTUAIS DE RESPOSTAS ÀS ALTERNATIVAS

A	B	C	D	E
8	33	13	19	27

HABILIDADE TESTADA: 18

Podemos afirmar, com segurança, que a compreensão textual é a chave para que o candidato chegue à resposta oficial, no caso, letra B. A tira de Dik Browne, criador dos personagens Hagar e Hamlet, é o texto-base da questão; o leitor deve perceber que o personagem Hagar, já nos primeiros quadrinhos, ignora a diversidade cultural e social ao dividir o mundo em dois grandes grupos – navegantes e não-navegantes. Hamlet, percebendo o radicalismo presente no discurso do pai, questiona sua visão estreita de mundo e obtém como resposta ("*com os navegantes!"*) a confirmação de que a visão é unilateral.

Poderíamos classificar a questão[2] como sendo de língua portuguesa, de história, de literatura? O fato é que, apesar de a leitura do texto ser suficiente para a resolução do item, é inegável que um aluno cuja formação conduz a uma visão crítica, consciente, acionaria alguns conhecimentos pertinentes de áreas como história e literatura. Da primeira, o aluno teria a informação de que o período das grandes navegações na Europa permitiu a supremacia de algumas nações em detrimento do processo de aculturação de outras, basta lembrar da relação entre portugueses e índios e, posteriormente, entre portugueses e negros no período

[2] Neste trabalho, usaremos os termos questão e item como sinônimos.

colonial brasileiro. Como registros dessa época, temos os textos do Quinhentismo, como as crônicas dos viajantes e a literatura de catequese, que, se analisados criticamente durante as aulas de literatura, revelam essa mesma ideologia.

Sendo assim, o item privilegia o domínio do conhecimento prévio do aluno, que pode estar associado aos conhecimentos formais, adquiridos ao longo de sua trajetória escolar, mas também pode estar relacionado à visão de mundo do aluno, sua carga cultural. É inegável que a questão evidencia as competências desenvolvidas por este aluno, que apóiam-se em saberes que extrapolam o limite do texto da tirinha; a interdisciplinaridade aqui sugerida, ao fazermos uma análise na qual reconhecemos, na leitura do texto, informações pertinentes a áreas como História e Literatura, não pooTJ encarada como verdade absoluta, pois trata-se de uma perspectiva pessoal, uma leitura personalizada. A questão visa testar a habilidade 18 (vide anexo), ou seja, o que se deseja é que o aluno tenha uma postura considerada ética, aprovável. Se fizermos a correlação com a tirinha, é possível perceber que o leitor que possui esta habilidade é aquele que percebe a visão de mundo preconceituosa, excludente do personagem Hagar e a condena. Todavia, as alternativas não evidenciam uma avaliação atitudinal; o participante chega à resposta através da análise do texto, ele não precisa ponderar valores, desenvolver um julgamento. Prova disso é o percentual de participantes que assinalaram a letra E, bastante semelhante à resposta oficial, letra B. O deslize talvez tenha ocorrido pelo fato de a leitura ter sido fragmentada; no caso, apenas o último quadrinho foi levado em consideração, e não a seqüência. Percebe-se, portanto, que o aluno que não possui estes valores também poderia chegar à resposta correta. Logo, a habilidade não é de fato, testada.

Diante dessa constatação em relaç

a que variantes lingüísticas os elaboradores da Matriz se referem ao mencionar a "norma culta" da língua?

Essas questões são observadas pelo lingüista Carlos Alberto Faraco através do artigo "Norma-padrão brasileira – Desembaraçando alguns nós", de 2004. Nele, uma das preocupações iniciais de Faraco é fazer a distinção entre norma culta e norma padrão. De acordo com o autor, a camada privilegiada da população, aquela que tem acesso à cultura letrada, faz uso de uma norma específica em situações de comunicação, escritas ou orais, próprias deste grupo. O conjunto desses fenômenos lingüísticos é denominado de norma culta. Há, porém, um fator social muito relevante por trás dessa classificação, como o autor alerta:

> "Há na designação norma culta um emaranhado de pressupostos nem sempre claramente discerníveis. O qualificativo 'culta', por exemplo, tomado em sentido absoluto pode sugerir que esta norma se opõe a normas 'incultas', que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura. Tal perspectiva está, muitas vezes, presente no universo conceitual e axiológico dos falantes da norma culta, como fica evidenciado pelos julgamentos que costumam fazer dos falantes de outras normas, dizendo que estes 'não sabem falar', 'falam mal', 'falam errado', 'são incultos', 'são ignorantes' etc." (p.39)

Já a norma padrão, segundo o autor, é resultado de um processo de estabilização lingüística que visa controlar o surgimento de variantes. Percebe-se então, que o conceito de norma padrão como norma estabilizada revela uma tentativa de controle da língua, provavelmente exercida pela parcela da população que faz uso da norma culta. Isso justifica a confusão que se faz, freqüentemente, em relação a esses conceitos, que, no entanto, são diferentes.

No caso específico do Enem, ao privilegiar o conhecimento da norma culta (mesmo que considerada como padrão), os elaboradores da matriz reforçam a teoria

de que as regras estabelecidas por uma parcela da população – menor, numericamente,mas de maior poder – tem melhor qualidade, favorecendo, assim, esse mesmo estrato social.

O Enem, ao se prontificar a analisar não conteúdos específicos, mas competências e habilidades,prioriza o conhecimento de um fenômeno da língua em detrimento dos demais. Assim, o exame desconsidera os vários usos da língua, representados por normas específicas, que viabilizam a interação em várias práticas sociais da cultura escrita. E a questão é ainda mais abrangente, como considera Faraco (2004:57):

> "Em conseqüência disso, as diretrizes do ENEM vão no sentido contrário ao do discurso pedagógico que vem circulando entre nós, desde pelo menos a década de 1980. Esse discurso, em contraposição a um ensino centrado no conhecimento de nomenclaturas e conteúdos gramaticais, tem colocado o domínio das atividades de fala em situações formais e das atividades de leitura e de escrita como primordiais no ensino e, corretamente, atrela o domínio do padrão ao amadurecimento daquelas atividades.
> Por outro lado, aquelas diretrizes, ao inverterem o discurso pedagógico e ao isolarem a norma-padrão, apenas reiteram, sob um manto de aparente inovação, a clássica reificação e fetichização escolar da norma-padrão. O produto maior da escolaridade média na área da língua não pode ser o domínio de um objeto recortado no abstrato (como tradicionalmente se faz na escola brasileira), mas – como temos intensa e extensamente debatido há décadas – o domínio de práticas sociais próprias da cultura escrita, no interior das quais (e só aí) faz sentido falar de norma-padrão."

De acordo com a Matriz de competências, pode-se dizer que aspectos pertinentes a cada uma das competências podem ser verificados na elaboração da questão, além das habilidades envolvidas. Segundo o Informativo do Enem (2005:11):

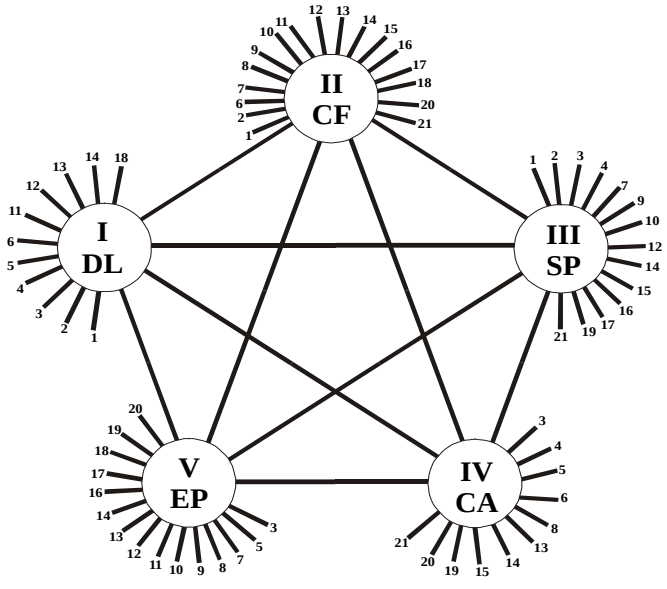
> "Há uma relação entre as questões da prova do Enem e cada uma das habilidades e entre estas e as competências, o que permite uma avaliação global do desempenho do participante e uma interpretação desse desempenho em cada uma delas. Um exemplo, a competência II (Compreender fenômenos) é avaliada pela prova 51 vezes".

Esta relação entre as cinco competências e as 21 habilidades (anexo 1) é representada pelo seguinte esquema:

Competências:

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

Habilidades: 1 a 21



Está, ainda, expressa na matriz a orientação de que a relação entre as competências e habilidades e a relação entre os saberes das diversas áreas do conhecimento devem privilegiar dois conceitos basilares: leitura e interdisciplinaridade. A relação entre os conceitos, inclusive, é destacada na Matriz: "a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da língua portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas" (1998:05). A título de ilustração, se tomarmos como exemplo a competência I, *Dominar linguagens,* e analisarmos as habilidades relacionadas a ela, perceberemos

o quão amplo é esse conceito. De acordo com o esquema, estão associadas ao domínio de linguagens as seguintes habilidades:

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.	11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.
2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.	12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.
3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.	13. Compreender o caráter sistemático do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e da intervenção humana.
4. Dada uma situação problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formação em outras linguagens ou vice-versa.	14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.
5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.	18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diversas sociedades.
6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.	

Podemos reconhecer, nas habilidades acima descritas, objetivos que podem ser classificados como conceituais (como a 14ª, conhecer formas geométricas), procedimentais (como a 1ª, identificar variáveis) e até atitudinais (como a 13ª,

valorizar a biodiversidade). Esta competência permite, também, que se compreenda que o aluno vive em um mundo em que as informações se propagam, através de diferentes linguagens, de modo interdisciplinar. O Prof. Ataíde Alves, diretor de Avaliação para Certificação de Competências (DACC / INEP), reforça essa concepção ao garantir que não existe um programa específico para a prova, como também não há um livro didático próprio (Revista do Enem, 2006:14). Ele ainda destaca alguns aspectos que os participantes devem considerar:

> "- Nada de decoreba: a prova do Enem não cobra decoreba, ela busca medir o raciocínio. Portanto, o que vale é a aplicação do conhecimento adquirido na vida escolar e na vida cotidiana.
> - Interdisciplinaridade: na vida real, os fenômeno não são divididos. Essas divisões de conteúdo em 'isso é Língua Portuguesa, isso é Geografia, aquilo é Biologia' – só existem para facilitar a transmissão de conhecimentos. O que se espera é que o aluno possa juntar os conhecimentos adquiridos nas várias matérias para elaborar propostas e apresentar soluções aos problemas apresentados.
> - Funcionalidade: espera-se que o aluno que concluiu a educação básica tenha um conjunto de informações que o capacitem a interferir no universo onde ele vive. Dessa forma, a educação deve ser funcional, ou seja, deve ter aplicações na vida real."

Verifiquemos a aplicação dessas premissas na 20ª questão da prova de 2002:

EXEMPLO 03

O autor da tira utilizou os princípios de composição de um conhecido movimento artístico para representar a necessidade de um mesmo observador aprender a considerar, simultaneamente, diferentes pontos de vista.

Adaptado de WATTERSON, Bill. *Os dez anos de Calvin e Haroldo*. V. 2. São Paulo: Best News, 1996.

Das obras reproduzidas, todas de autoria do pintor espanhol Pablo Picasso, aquela em cuja composição foi adotado um procedimento semelhante é:

Os amantes (A)

Retrato de Françoise (B)

Os pobres na praia (C)

Os dois saltimbancos (D)

Marie-Thérèse apoiada no cotovelo (E)

PERCENTUAIS DE RESPOSTAS ÀS ALTERNATIVAS

A	B	C	D	E
11	8	18	17	46

HABILIDADE TESTADA: 18

O enunciado da questão, que precede a leitura do texto-base, a tira, faz referência aos princípios de um conhecido movimento artístico, no caso, o Cubismo. Apesar de não mencionar a que movimento se refere o texto, o enunciado expõe a essência do movimento, a sua base conceitual.

Se analisarmos apenas a parte textual do quadrinho, o texto não oferece subsídios para que se chegue à resposta desejada, alternativa E. É na leitura associada, entre texto verbal e texto visual (principalmente este) que o participante irá encontrar pistas para a compreensão global da questão. O personagem, Calvin, foi representado de acordo com o que determinam as idéias do movimento cubista, ou seja, não há uma preocupação de aproximar o desenho da realidade, pelo contrário, o objetivo é subvertê-la.

Assim, ao fazer a comparação entre o traço de Bill Watterson e as obras do pintor espanhol Pablo Picasso, a identificação entre os estilos do desenhista e o utilizado pelo pintor na obra que consta na letra E é imediata. Sendo assim, o leitor não precisaria necessariamente conhecer o movimento artístico que serve de inspiração para a questão nem as obras de Picasso, seu representante mais ilustre, para inferir a resposta. A leitura do texto já seria suficiente para a obtenção do êxito na tarefa. Todavia, se a bagagem cultural do participante permite a associação direta

com informações sobre o movimento e o referido pintor, a resposta é obtida mais facilmente.

Podemos comparar esta questão com o exemplo 02, da p.19 deste trabalho, uma vez que a habilidade testada é a mesma, a 18. Apesar de a questão também não analisar o aspecto atitudinal, pois o leitor não é solicitado a desenvolver um julgamento em relação à tirinha nem à obra de Picasso. O segundo aspecto da habilidade, que prevê a identificação de manifestações artísticas e culturais em sociedades, épocas e lugares é colocado à prova. Podemos verificar, também, que a leitura, em seu caráter multimodal, é privilegiada como recurso para a resolução da questão. Já a interdisciplinaridade não pode ser verificada.

A partir da análise da Matriz, verificamos que a compreensão textual é considerada como um dos critérios mais relevantes na elaboração das questões e uma das competências mais importantes para o êxito do participante. Sendo assim, este tópico merece uma análise à parte, mais aprofundada.

4.Tipologia de perguntas de compreensão: a proposta de Marcuschi

Importante recurso no processo de ensino-aprendizagem (muitas vezes, o único), o livro didático é objeto de estudo em diversas áreas do saber. A sua formulação, as ideologias que subjazem a ele, a seleção textual e os mecanismos de avaliação propostos pelos autores constituem rico material de pesquisa. Em 1997, o lingüista Luiz Antônio Marcuschi desenvolveu uma pesquisa sobre a abordagem da compreensão textual nos manuais de língua portuguesa. Na época, um montante de 60 manuais foram analisados; o trabalho foi norteado por duas importantes questões:

detectar a noção de língua subjacente aos livros de língua portuguesa, bem como as habilidades desenvolvidas nestes.

Marcuschi constatou que, na grande maioria dos casos, os autores não especificavam a noção de língua adotada por eles. Praticamente não havia orientações ao professor acerca das teorias consideradas para a elaboração do material didático, muito menos ao aluno. Somente a partir da análise dos exercícios, das questões propostas, o pesquisador pôde inferir que predominava, nesses manuais, a noção de língua como um sistema autônomo, descontextualizado e uniforme, classificada como "um instrumento de comunicação não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade." (2005: 49).

Com relação às habilidades treinadas, o estudo comprova que, enquanto as coleções mais antigas privilegiavam o estudo da norma gramatical como carro-chefe de suas atividades, para as quais o texto servia como mero pretexto, vitrine de elementos formais, as mais recentes privilegiavam as questões de compreensão textual. Todavia, as mudanças pareciam deter-se muito mais aos elementos gráficos, ilustrativos, do que à essência das abordagens.

Por fim, o autor considera o embate norma x uso como um "falso dilema", uma vez que o conhecimento da norma se faz necessário tanto à leitura quanto à produção textual, assim como destaca a importância dessas habilidades para o convívio social, este intermediado pelos textos. Levando em consideração esse conhecimento, Marcuschi chega à conclusão de que o problema da compreensão nos LDP não reside na ausência de questões que privilegiem esse trabalho, e sim na natureza destas. Para melhor sistematizar seus dados, o autor criou uma tipologia de

perguntas de compreensão, dada a variedade de casos encontrados, que abrange nove tipos, a saber:

1) *A cor do cavalo branco de Napoleão*: são perguntas auto-respondidas pela própria formulação;
2) *Cópias*: são perguntas que sugerem a transcrição de frases ou palavras do texto;
3) *Objetivas*: são perguntas diretas, cuja resposta encontra-se centrada no texto;
4) *Inferenciais*: são as perguntas mais complexas, pois exigem, além dos conhecimentos textuais, informações de caráter pessoal, contextual, enciclopédico, etc.
5) *Globais*: são as perguntas que levam em conta o sentido global do texto, além de aspectos extra-textuais;
6) *Subjetivas*: são perguntas que admitem respostas pessoais, por isso não há como testar sua validade;
7) *Vale-tudo*: são perguntas que usam o texto apenas como pretexto, pois admitem qualquer resposta;
8) *Impossíveis*: são perguntas que exigem conhecimentos externos ao texto;
9) *Metalingüísticas*: são perguntas que se detêm a elementos formais do texto, geralmente estruturais ou lexicais.

O autor salienta, ainda, a possibilidade de ocorrência de perguntas híbridas ou "mistas", que mesclam dois tipos. Essa sistematização, proposta por Marcuschi, é de grande utilidade; não só em relação aos exercícios de manuais escolares de língua

materna, mas para a orientação de qualquer instrumento que se proponha avaliar a compreensão textual.

No caso do Enem, em que as questões são elaboradas tomando por base a determinação de que "Todas as situações de avaliação estruturam-se de modo a verificar se o participante é capaz de ler e interpretar textos de linguagem verbal, visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros.) e enunciados." (Documento Básico, 1998: 05), a utilização da tipologia como uma das estratégias na análise dos dados é bastante pertinente. Uma vez que já ficou evidente a preocupação dos elaboradores do exame em conceder um espaço considerável à compreensão textual nesse instrumento, é interessante verificarmos a natureza dessa abordagem.

O Enem é constituído, em cada uma de suas edições, por 63 questões de múltipla escolha, todas compostas de 5 alternativas, de A a E. Ou seja, o aluno não precisa formular uma resposta, mas identificar a correta entre as apresentadas. Por se tratar de um exame cuja preocupação recai sobre três elementos-base: a compreensão textual, a interdisciplinaridade e a resolução de situações-problema, que levam em consideração o conhecimento prévio do aluno, encontramos, entre as 20 questões que constituem o *corpus* desta dissertação, apenas três tipos: as globais, as inferenciais e as metalingüísticas, assim distribuídas:

TIPO	QUANTIDADE
Globais	10
Inferenciais	9
Metalingüísticas	1

TABELA 01: CLASSIFICAÇÃO DAS QUESTÕES DE ACORDO COM A TIPOLOGIA DE MARCUSCHI – ENEM (1999 – 2005)

As globais, que aparecem em maior número, apresentam consonância com a proposta do exame, pois o Enem pode ser caracterizado, a grosso modo, como uma avaliação que faz uso de textos diversos, não apenas para ilustrar a questão, mas para servir de subsídio à resposta. Além disso, como já foi mencionado, devido à postura de não desprezar o conhecimento que o aluno adquire na sua vivência, base da sua experiência, mas valorizá-lo, os conhecimentos extra-textuais, previstos na descrição feita por Marcuschi deste tipo de questão, também são necessários para que o aluno obtenha êxito nas respostas. Um exemplo de questão global é a 8ª, da edição de 1999:

EXEMPLO 09

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

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

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

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

PERCENTUAL DE RESPOSTAS ÀS ALTERNATIVAS

A	B	C	D	E
4	12	7	30	47

HABILIDADE TESTADA: 6

Ao fazer uma leitura apressada, superficial, o aluno poderia achar que a questão enfoca somente o uso de elementos gramaticais, no caso, o pronome *se*. Contudo, o próprio enunciado da questão adverte que o uso do pronome deve ser avaliado levando-se em consideração o contexto, o uso deste na tirinha. A personagem Mafalda faz uso da construção *“(...) se amam muito mais”* no sentido de que as pessoas se amam uma às outras, ou seja, indicando reciprocidade. Já sua colega, Susanita, que possui um perfil egocêntrico, vaidoso, entende a declaração de Mafalda como se as pessoas amassem mais a si próprias, como pode ser verificado nos quadros II e III. Embora a compreensão do texto seja o aspecto mais relevante da questão, o aspecto formal, relativo às possibilidades de uso do pronome SE é também um conhecimento solicitado ao aluno. Poderíamos, então, classificar a pergunta como mista, global e metalingüística. Entretanto, para fins de contagem, ela é classificada como global pelo fato de as características pertinentes a este tipo serem mais marcantes.Ou seja, apenas levando em consideração o sentido global do texto o participante poderia marcar a alternativa E como resposta. A esta leitura, poderiam ser somados conhecimentos extra-textuais, como o conhecimento da personalidade da personagem Susanita, embora este saber não seja prerrogativa para a resposta.

As questões inferenciais, que exigem conhecimentos mais complexos, também aparecem em número representativo entre os exemplos analisados. As questões de viés mais interdisciplinar são, na grande maioria, deste tipo, já que a própria relação entre os saberes de várias disciplinas constitui uma manobra complexa, ainda mais se levarmos em consideração que a maioria dos alunos não estão habituados a vivenciar a aprendizagem desta forma.

Vejamos a questão de número 46, da prova de 2000:

EXEMPLO 10

Em muitos jornais, encontramos charges, quadrinhos, ilustrações, inspirados nos fatos noticiados. Veja um exemplo:

O texto que se refere a uma situação semelhante à que inspirou a charge é:

(A) Descansem o meu leito solitário
Na floresta dos homens esquecida,
À sombra de uma cruz, e escrevam nela
– Foi poeta – sonhou – e amou na vida.
(AZEVEDO, Álvares de*. Poesias escolhidas*. Rio de Janeiro/Brasília: José Aguilar/INL,1971)

(B) Essa cova em que estás
Com palmos medida,
é a conta menor
que tiraste em vida.
É de bom tamanho,
Nem largo nem fundo,
É a parte que te cabe
deste latifúndio.
(MELO NETO, João Cabral de. *Morte e Vida Severina e outros poemas em voz alta*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1967)

(C) Medir é a medida
mede
A terra, medo do homem, a lavra;
lavra
duro campo, muito cerco, vária várzea.
(CHAMIE, Mário. *Sábado na hora da escutas*. São Paulo: Summums, 1978)

(D) Vou contar para vocês
um caso que sucedeu
na Paraíba do Norte
com um homem que se chamava
Pedro João Boa-Morte,
Lavrador de Chapadinha:
talvez tenha morte boa
porque vida ele não tinha.
(GULLAR, Ferreira. *Toda poesia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983)

(E) Trago-te flores, – restos arrancados
Da terra que nos viu passar
E ora mortos nos deixa e separados.
(ASSIS, Machado de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1986)

PERCENTUAL DE RESPOSTAS ÀS ALTERNATIVAS

A	B	C	D	E
10	72	5	5	9

HABILIDADE TESTADA: 5

O enunciado da questão faz referência a gêneros textuais comumente presentes no domínio jornalístico, como charges, quadrinhos, ilustrações, e fornece a

informação de que estes seriam inspirados nos fatos noticiados. Seria esta a primeira pista com a qual o leitor poderia contar para conduzir sua leitura. A partir daí, seria preciso que ele fizesse sua primeira inferência, procurando resgatar na memória fatos importantes, noticiados pelos jornais naquele ano.

A segunda etapa seria a leitura da charge produzida pelo cartunista Miguel. A parte verbal do texto, o título, oferece ao leitor uma importante informação: o fato no qual o autor se inspirou para produzi-la (“Demarcação das terras indígenas”). A leitura da parte visual do texto, marcada pelo recurso da ironia, na qual pode ser observado o desenho de várias covas, requer, para uma compreensão global, que o leitor perceba a representação irônica de um problema social muito grave em nosso país, a luta dos índios pelo direito à terra, um embate geralmente marcado pela injustiça e que resulta na morte, no extermínio de várias tribos. A compreensão da discrepância proposital entre a parte verbal e a visual do texto configura-se como o primeiro teste para o candidato.

Em seguida, a leitura de outro enunciado sugere que o aluno faça uma associação: diante de vários trechos de textos literários, identificar aquele que trata de uma situação semelhante à retratada na charge. Levaria vantagem, nesse caso, o aluno que tivesse, em sua bagagem cultural, o conhecimento do estilo adotado pelos autores dos textos, dos assuntos que os mesmos abordavam ou abordam em suas obras. A resposta sugerida, letra B, apresenta um trecho de *Morte e Vida Severina*, obra do poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto, na qual ele mostra a saga de um sertanejo nordestino que migra do Sertão à capital em busca de melhores condições de vida.

O leitor, de posse dessa informação, pode inferir que o sertanejo lavrador, que vive da terra, assim como o índio, também luta por ela e se depara com dificuldades semelhantes. Todavia, caso o aluno não conheça o autor nem a obra citada, ele pode chegar à resposta através das pistas que o próprio texto fornece, pois evidencia que a cova é a parte do latifúndio que cabe ao personagem. Note-se que, para dificultar o acesso à resposta, as alternativas trazem textos que tratam da temática da morte.

Como pudemos observar, além dos conhecimentos textuais, o leitor teria que recorrer a informações exteriores ao texto para chegar mais seguramente à resposta sugerida; na verdade, poderíamos dizer que saberes relativos a, pelo menos, quatro áreas do conhecimento são levados em consideração na elaboração da questão. Da Língua Portuguesa, aproveitam-se as informações acerca das características do gênero charge; da Geografia, os conceitos de Reforma Agrária, Êxodo rural, demarcação de terras; da História, a memória dos conflitos pela posse de terras, a relação de exploração à qual os portugueses submetiam os índios, que resultou na desapropriação do território indígena; e da Literatura, o conhecimento dos autores e das características dos movimentos dos quais eles fazem parte, além da leitura crítica e social e historicamente constituída dos textos selecionados. Sendo assim, podemos classificar essa questão, de acordo com a tipologia de Marcuschi, como *inferencial* e de acordo com a LDB, os PCN's e a Matriz de Competências do Enem, como *interdisciplinar.*

A 10ª questão, da prova de 2005, também é um exemplo do tipo inferencial:

EXEMPLO 11

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.

A tira de Thaves, representada em um só quadro, também faz uso do recurso da ironia. Através dos personagens Frank e Ernest, o autor alude a uma situação corriqueira para várias pessoas: ao telefonar para uma empresa, muitas vezes

precisamos “interagir” com uma gravação, que nos fornece comandos para que efetuemos os procedimentos dos quais necessitamos.

A ironia, no caso do texto, consiste no fato de que, inusitadamente, uma pessoa atende o telefone e o personagem, ao se perceber em situação tão insólita, entra em pânico e desliga o telefone. O exagero da reação (de pânico) do personagem, bem como sua justificativa para tal, são informações fornecidas pelo autor do texto que só serão compreendidas por um leitor contextualizado.

O fato de, na nossa sociedade, o investimento em tecnologia estar associado à qualidade do serviço oferecido e à substituição da mão-de-obra humana pela máquina, tão comum nas grandes empresas, justifica o argumento da personagem. Ao questionar a qualidade do serviço oferecido pelo fato de este ser executado por uma pessoa, o personagem evidencia a banalização do ser humano em relação à máquina.

Para chegar a essa compreensão e, fatalmente, à resposta sugerida (letra A), o estudante precisaria acionar seu conhecimento de mundo para assimilar a crítica bem-humorada feita pelo autor. Trata-se de mais uma questão em que a leitura requer informações que extrapolem os limites do texto.

Ao apresentar um número considerável de questões inferenciais, o Enem visa pôr em prática algumas premissas garantidas através da Matriz, pois segundo o Documento Básico do Enem (1998:05), “busca-se, dessa maneira, verificar como o conhecimento assim construído pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximam o máximo possível das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo.” O

problema é que, diante de questões de múltipla escolha, que admitem uma única resposta, a qual já foi desenvolvida pelo elaborador, a autonomia do participante é bastante reduzida. No caso da questão acima exposta, o participante poderia acionar conhecimentos históricos, como informações sobre a Revolução industrial, que permitem ao aluno compreender as razões pelas quais a mão-de-obra humana foi sendo substituída, pouco a pouco, pelas máquinas; e também informações de cunho geográfico, como a noção de globalização, de terceirização da mão-de-obra etc, mas a experiência cotidiana já forneceria subsídios para o acesso à resposta sugerida.

Apesar de a grande maioria das questões serem classificadas como globais e inferenciais, até como uma maneira de oportunizar a interdisciplinaridade, há, também, questões que evidenciam os conhecimentos lingüísticos, as chamadas metalingüísticas, que privilegiam o conhecimento acerca da estrutura da língua, como a trigésima terceira questão, da prova de 2005:

EXEMPLO 12

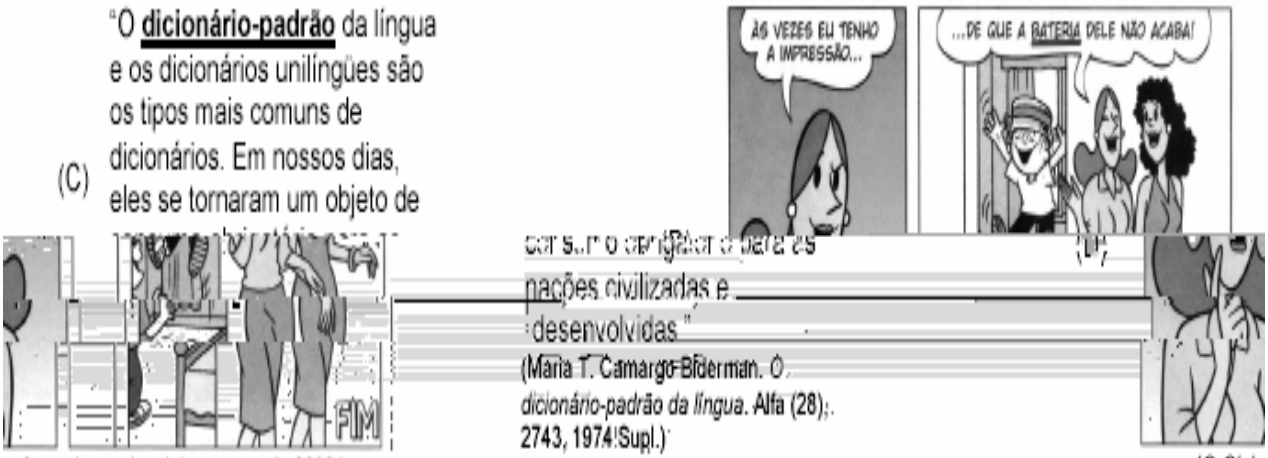
33

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

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

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

(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



nações civilizadas e desenvolvidas."
(Maria T. Camargo Biderman. *O dicionário-padrão da língua*. Alfa (28):. 2743, 1974!Supl.)

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

(O Glob

(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."
(Leon Eliachar. www.mercadolivre.com.br. acessado em julho de 2005.)

O enunciado, por si próprio, já evidencia o caráter metalingüístico da questão, uma vez que fornece ao leitor um sinônimo para sentido denotativo (nomenclatura gramatical), que seria "próprio". A tarefa consiste, então, em identificar qual dos termos sublinhados nos trechos conserva seu sentido próprio.

A resposta oficial, letra C, é representada pelo gênero textual mais técnico, o verbete; este seria o único conhecimento não-estrutural (mas de característica do gênero) que poderia auxiliar na resposta. Sendo assim, por sua natureza puramente estrutural, a questão classifica-se como *metalingüística*.

Há, ainda, as questões que, pelas variantes diferenciadas que se propõem a testar, podem ser consideradas mistas. É o caso da vigésima, do exame de 2001:

EXEMPLO 13

Oxímoro (ou paradoxo) é uma construção textual que agrupa significados que se excluem mutuamente. Para Garfield, a frase de saudação de Jon (tirinha abaixo) expressa o maior de todos os oxímoros.

Nas alternativas abaixo, estão transcritos versos retirados do poema “O operário em construção”. Pode-se afirmar que ocorre um oxímoro em

(A) *"Era ele que erguia casas*
Onde antes só“havia chão."

(B) *"... a casa que ele fazia*
Sendo ” sua l“berdade
Era a sua escravidão."

(C) *"Naquela casa vazia*
Que ele mesm” levan“ara
Um mundo novo nascia
De que sequer suspeitava."

(D) *"... o operário faz a coisa*
E a ”oisa f“z o operário."

(E) *"Ele, um humilde operário*
Um ope”ário q“e sabia
Exercer a profissão."

PERCENTUAL DE RESPOSTAS ÀS ALTERNATIVAS

A	B	C	D	E
10	48	13	18	10

HABILIDADE TESTADA: 4

No enunciado, observa-se uma informação de caráter metalingüístico: a definição de oxímoro (ou paradoxo), figura de linguagem ilustrada através da tira de Jim Davis. A compreensão do texto, no entanto, requer uma inferência. Diante da saudação de seu dono (“Feliz segunda-feira”), Garfield pensa “A mãe de todos os oxímoros...”, o que está por trás dessa reação é um traço da personalidade de Garfield: ele é um gato preguiçoso, guloso, boa-vida, que odeia segundas-feiras porque este dia da semana simboliza o final do período de descanso (a graça da situação é que ele descansa todos os dias). O fato de já fazer parte da construção do personagem o bordão “eu odeio segunda-feira” evidencia a contradição presente na frase proferida pelo dono, o que caracteriza o oxímoro.

Sendo assim, o leitor identificaria mais facilmente a contradição expressa nos versos que compõem a alternativa B, sugerida como correta. Apesar de evidenciar um aspecto formal, o oxímoro, a leitura do enunciado já demonstra que não é esse o objeto a ser avaliado, uma vez que o conceito já é fornecido ao leitor. Sendo assim, a questão é inferencial, uma vez que, de posse do conceito de oxímoro, o leitor teria que identificar em qual dos textos foi usado esse recurso.

Esta pequena amostra nos faz perceber que, assim como está evidenciado na Matriz de Competências do Enem, não existe uma preocupação em testar conteúdos específicos, prioriza-se o conhecimento global, a bagagem cultural que o estudante conseguiu reunir ao longo do ensino médio, e até mais, ao longo da vida. Grande parte das questões valoriza os conhecimentos extra-lingüísticos do participante, mesmo as que abordam tópicos mais estruturais, ao fornecer os conceitos, evidenciam a preocupação prioritária, que é a compreensão dos textos.

CAPÍTULO II

LEITURA, LETRAMENTO E ESCOLA: UMA ABORDAGEM CONJUNTA

1. O que é leitura?

No ano de 1605, o espanhol Miguel de Cervantes publicou um dos mais importantes títulos da literatura universal: *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha.* O livro conta a história de Alfonso Quejana, um pacato fidalgo, de família tradicional, que resolveu dedicar sua vida à paixão que nutria pelos livros. Alfonso desinteressou-se dos seus negócios, da vida social que mantinha e dedicou-se à leitura de novelas de cavalaria com fervorosa devoção. Tal dedicação levou seus dois únicos amigos, o cura e o barbeiro, a uma atitude extremada; resolveram que a melhor maneira de salvar o fidalgo da loucura seria dar fim à causa dos seus "desvarios", ateando fogo a uma grande parte dos títulos, considerados desaconselháveis, que Alfonso mantinha em sua biblioteca particular.

Diante de tal atrocidade, o leitor voraz resolveu que mergulharia, de fato, em seu mundo fantástico, encarnando a personagem Dom Quixote e deixando para trás o mundo tido como real, do qual já mantinha certo distanciamento. A partir daquele momento, viveria as aventuras antes possíveis apenas em sua imaginação, mediante a leitura de seus livros. O personagem criado por Cervantes rebela-se diante do autoritarismo, da tirania e da censura desmedida e resolve dar vida aos seus sonhos, ao seu desejo, antes restrito aos momentos de leitura, de esquecer a mesmice, a falta de graça da vida que levava.

A narrativa de Cervantes, conhecida mundialmente, traz à tona uma questão pertinente aos dias atuais: qual o papel da leitura na vida do homem contemporâneo? Sim, pois apesar de a obra ter sido publicada no século XVII, continua relevante para o momento em que vivemos. O homem, mais do que nunca, vem desenvolvendo artifícios, meios de escapar à burocracia, à rotina estressante da vida nas grandes metrópoles. Vivemos em um mundo cuja mola propulsora é a busca por dinheiro, status, prestígio, sendo assim, os indivíduos dedicam a maior parte de seu tempo a atividades vistas como produtivas pelo senso comum. Neste cenário competitivo, capitalista, a leitura parece fazer parte do cotidiano de uma parcela privilegiada da população, aquela que freqüenta as melhores escolas, que tem dinheiro para investir em cultura e entretenimento, ou seja, o ato de ler acabou ganhando rótulo de atividade “de rico”, “de intelectual”.

No entanto, esta concepção de leitura só encontra respaldo porque a ela estão agregados valores vigentes na sociedade atual. De acordo com Magda Soares (2002:21),

> “os valores da leitura sempre apontados são aqueles que lhe atribuem as classes dominantes, radicalmente diferentes dos que lhe atribuem as classes dominadas. Pesquisas já demonstraram que, enquanto as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a vêem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida”.

Como é possível observar, o conceito de leitura partilhado pela classe dominante é bastante restrito, parece estar associado apenas à leitura de textos literários, considerados, muitas vezes, elitistas e distantes da realidade das classes menos favorecidas. Todavia,o ato de ler é tão corriqueiro e necessário na sociedade moderna quanto outras atividades, como trabalhar, ir ao cinema, fazer compras. Num mundo globalizado como o nosso, somos bombardeados por informações o tempo inteiro, através dos mais diversos meios. A leitura faz-se necessária para que consigamos viver coletivamente, interagir com o outro, sendo assim, ler é, antes de tudo, *um ato social*.

Tendo a leitura esta divisão feita pelas classes sociais, que enxergam nesta atividade diferentes objetivos, é inegável o caráter absolutamente ideológico que essa adquire. De acordo com Brian Street (1993), ideologia “é o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e, de outro, resistência e criatividade”. Este conceito nos reporta à atitude do personagem Dom Quixote. A leitura, para ele, era tão somente um meio de evasão, de fugir à realidade massacrante transportando-se para outros ambientes, outras situações. A partir do momento em que outras pessoas interferiram e tentaram castrar este momento de fruição, de diálogo com o texto, por considerarem-no nocivo, o fidalgo mostrou-lhes que a liberdade que a leitura concedia poderia prosseguir mesmo sem a presença material dos livros.

A liberdade estaria mantida porque a personagem transcendia o papel e passaria a ler o mundo, que passaria a fazer sentido por conta da liberdade que a leitura lhe proporcionaria. Nenhum leitor absorve um texto de maneira passiva; ele o complementa, o transforma. Portanto, se a leitura é vista pela elite da sociedade como forma de fruição, deleite, e pela classe menos favorecida como meio de ascensão social, tanto para uma quanto para outra é perceptível seu caráter libertário. Para a classe dominante, a liberta de uma rotina sufocante; para a dominada, liberta do destino de uma condição social difícil, injustamente imposta pela primeira. Esta visão é endossada por Zilberman (2001:55), ao afirmar: "(...) o único temor que a leitura pode inspirar é o de que seus usuários sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as possibilidades de transformar a sociedade e não se conformem ao já existente".

A consciência deste caráter libertador oferecido pela leitura, bem como o bom uso da competência de leitor nas diversas práticas sociais nas quais a leitura faz-se necessária contribuem decisivamente para a construção da cidadania. Tal afirmação é corroborada por Kleiman (2004:10), quando declara que:

> "Consideramos a leitura uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados".

Ao caráter social já destacado que assume a leitura em nossa sociedade, cabe reafirmar a sua natureza interativa. Sabe-se que o ato de ler é um processo mental, pois subentende compreensão. Todavia, à ocorrência deste processo amplo, estão ligadas habilidades como selecionar, comparar, associar, inferir, que não

dependem apenas de atividades mentais do indivíduo, mas necessitam de um contexto social, cultural, histórico, o qual permitirá uma interação entre leitor e texto.

Esta concepção ecoa no discurso de Kleiman (2004 a : 10), "(...) Isto não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social,entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados." Sendo assim, podemos considerar a leitura como uma atividade sociocognitiva interativa.

A construção dos sentidos de um texto, então, irá consolidar-se através de recursos intra e extra-lingüísticos. Aos processos biológicos, mentalistas, devem somar-se critérios como: a bagagem de informações de que o leitor já dispõe, ou seja, seu conhecimento prévio; a carga cultural, esta advinda da própria formação do leitor, seu lugar no mundo; seus conhecimentos lingüísticos, de ordem sintática, semântica, organizacional e seu conhecimento acerca das relações sociais, dos meios nos quais circulam determinados textos e de que forma estes mediam a comunicação entre os indivíduos. Em recente obra sobre a compreensão textual, Koch e Elias (2006:11) definem: "A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo".

Uma vez considerada a importância da leitura nas mais diversas instâncias sociais, não causa estranhamento o fato de esta habilidade ser largamente testada em avaliações oficiais, como o Enem. A compreensão textual, inerente ao ato de ler, é adotada como critério de avaliação em todos os itens da prova, pois se o objetivo

deste instrumento é verificar de que maneira o aluno aplica os conhecimentos adquiridos ao longo da educação básica na resolução de situações-problema, estas são, na grande maioria das vezes, mediadas por atividades de compreensão. A matriz reconhece, inclusive, os diferentes objetivos dos participantes em relação ao exame, que pode ser visto como instrumento de acesso tanto à universidade quanto ao mercado de trabalho. A leitura, nesse caso, faz parte de ambos os contextos, o escolar e o extra-escolar. Sendo assim, os vários critérios que possibilitam a construção dos sentidos de um texto, como o conhecimento prévio, a visão de mundo, a intertextualidade, a estrutura e utilização dos gêneros, devem ser contemplados e valorizados na prova, independentemente de terem sido adquiridos na escola ou na vida.Tomemos como exemplo a 62ª questão, da prova de 2003:

EXEMPLO 04

(Quino. *Mafalda*)

O humor presente na tirinha decorre principalmente do fato de a personagem Mafalda

(A) atribuir, no primeiro quadrinho, poder ilimitado ao dedo indicador.
(B) considerar seu dedo indicador tão importante quanto o dos patrões.
(C) atribuir, no primeiro e no último quadrinhos, um mesmo sentido ao vocábulo “indicador”.
(D) usar corretamente a expressão “indicador de desemprego”, mesmo sendo criança.
(E) atribuir, no último quadrinho, fama exagerada ao dedo indicador dos patrões.

Inicialmente, a personagem Mafalda considera a simbologia de um gesto como representação de poder na sociedade. Com o dedo indicador em riste, ela reproduz um gesto que imagina ser realizado em uma situação real, até comum em nossa sociedade: a demissão de um funcionário pelo patrão. A personagem acredita que o patrão literalmente "aponta" a porta da rua aos seus funcionários. O humor da tira, como apresenta a alternativa C – resposta sugerida – consiste no fato de o termo "indicador", que é polissêmico, ter sido compreendido com um mesmo sentido em situações distintas. Para fazer esta leitura, o participante precisa acionar conhecimentos lingüísticos e extra-lingüísticos, tais como:

a) O conhecimento de que em vários contextos (novelas, filmes, livros, revistas e, algumas vezes, no cotidiano) a demissão de um funcionário é realizada de maneira humilhante, com o patrão "apontando-lhe" a saída do local de trabalho;
b) O conhecimento acerca do universo ao qual a personagem faz referência: ela cita *operários*, que normalmente trabalham em indústrias, o que justifica o expressivo número mencionado;
c) O conhecimento lingüístico de que um mesmo vocábulo pode assumir diferentes significados, dependendo do contexto;
d) O conhecimento de que o termo citado no texto (*indicador*) tem, no 1º quadrinho, o sentido de direcionamento, orientação, enquanto que, no último, representa um índice estatístico;
e) O conhecimento, fornecido pela Geografia Humana, sobre o que vem a ser indicador de desemprego;

f) E, finalmente, o conhecimento acerca do gênero (que inclui a identificação de recursos gráficos, como o uso do balão-fala e do balão-pensamento) e do perfil da personagem, uma garotinha de aproximadamente sete anos, que divaga seriamente sobre questões sociais, políticas.

Esta relação de troca entre leitor e autor, verdadeira "via de mão dupla", proporciona que inúmeros sentidos, valores, sejam agregados ao texto. É claro que todo e qualquer texto, por mais que permita uma gama de sentidos, requer limites de interpretação. O leitor deve respeitar estas fronteiras como uma garantia de coerência e até mesmo de funcionalidade do texto na sociedade, já que, assim como o leitor tem objetivos definidos em relação à leitura, também o autor tem os seus.

O comportamento acima mencionado pressupõe um leitor maduro, ciente de seus propósitos em relação ao texto, pois, conforme menciona Kato (1986:74), "As estratégias conscientes, ou metacognitivas, caracterizam o comportamento do leitor maduro, pois derivam do controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão".

A leitura, assim como a produção textual, é concebida como manifestação do uso produtivo da língua, num processo de interlocução entre leitor e autor cujo elemento mediador é o texto. O leitor dialoga com o texto, constrói significados, adere ou não à leitura do autor ausente que emana do texto e propõe novas leituras. Uma vez nas mãos do leitor, o texto é passível de muitas significações, reflexo de um processo criador, ativo e construtivo que vai além do que está posto na superfície do texto. Lajolo (*apud* Geraldi, 1997:91) argumenta que "ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe

um significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista(re(".( )TJ2.95120 -2.3033 TD-0.0056 Tc0.10863 TwCieon)55(tm)-5.4(e)04(d(esea)5.2(con

comunicação se materializa e viabiliza. Sendo assim, o leitor competente é aquele que, familiarizado com estas diversas práticas sociais, está apto a acompanhar suas mudanças e as compreende em função da necessidade social.

É comum ouvirmos, por exemplo, de nossos alunos, reclamações em relação à leitura de romances datados do século XIX, como os de José de Alencar. Classificam-nos como chatos, enfadonhos, marcados por descrições longas e "desnecessárias". É pertinente mostrar-lhes que esta produção atendia às necessidades da época, quando as ilustrações eram escassas e não havia essa valorização da imagem agregada ao texto escrito. Esses romances, publicados em forma de folhetins nos jornais da época, faziam sucesso justamente por permitirem ao leitor dar asas à imaginação. Se fizermos uma retrospectiva das adaptações sofridas por esse gênero, constataremos seus desdobramentos: folhetins, rádio-novelas, fotonovelas, até chegar à coqueluche das telenovelas.

Em cada época, o leitor contou com diferentes recursos, ora a descrição, a sonoplastia, a fotografia, até a culminância da simultaneidade entre texto oral, imagem (em movimento) e som, no caso das telenovelas. Assim, se analisarmos as ofertas de leitura com as quais os leitores se deparam hoje, percebemos que é preciso desenvolver habilidades diversas, pois, como determina Dionisio (2006 :01), "podemos afirmar com segurança que a maior liberdade na manipulação dos gêneros textuais tem relação direta com a audiência e com o meio físico que transmite o gênero".

Esta adaptação depende, inicialmente, de uma revisão de conceitos, entre os quais o de leitura e o de letramento já que estes servem como eixos norteadores para as novas propostas. É importante fazer uma ressalva: a mudança necessária

não é apenas a teórica, aquela que acontece apenas nos projetos político-pedagógicos, nas reuniões de planejamento, que chega até a ser discutida, mas nunca implantada. A perspectiva pragmática, do uso, é o caminho e o estudo dos textos deve concentrar as ações, pois este constitui a peça-chave, é o produto das práticas discursivas.

Nesta nova perspectiva, todos os textos, sejam orais, escritos ou visuais são, por excelência, *multimodais*. Isso quer dizer que existe uma combinação de "modos", de recursos, presente em todos eles. Sobre este conceito, Dionisio (2006:133) afirma:

> Se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.

A própria disposição de um texto na página ou na tela de um computador nos permite, de acordo com a familiaridade que tenhamos com o gênero, reconhecê-lo.

A vivência do leitor, que se relaciona em sociedade através de gêneros, permite que este desenvolva, tanto no papel de leitor quanto no de escritor, estratégias cada vez mais eficazes de comunicação. Neste sentido, tem-se à disposição recursos midiáticos, tecnológicos diversificados que, aplicados aos textos, constituem um adicional à mensagem escrita, complementando-a, acrescentando-lhe

sentidos. Sobre isso, Dionisio (2006a:138) assegura: “(...) a variedade de recursos tecnológicos a serviço da comunicação humana, na sociedade atual, permite não só a criação de uma infinidade de manipulação gráfica em computadores, mas também a rápida propagação da informação, e conseqüentemente de novas formas de apresentação da escrita”.

Esses vários modos de representação, que conferem aos textos a característica da multimodalidade, exigem também um novo perfil de leitor. Este deve desenvolver aptidão para lidar com essas linguagens tanto em atividades de leitura como de escrita. Surge, então, uma questão crucial: estaria a escola preparada para formar leitores nesta nova perspectiva? De maneira taxativa, Kress e van Leeuwen (1996:15) afirmam que “em termos de letramento visual da nova mídia, a escola produz iletrados”.

Configura-se, então, um problema concreto. Os leitores se deparam, em seu cotidiano, com situações de prática de letramento para as quais não estão preparados. Talvez até grande parte das escolas nem tenha despertado para esta nova realidade. Nem considerem ainda o conceito de letramento na perspectiva múltipla, plural.

A dimensão do problema pode ser constatada através de uma breve análise das práticas de letramento desenvolvidas na escola. Pode-se afirmar que o uso de gêneros com forte apelo visual, como infográficos, tabelas, mapas, desenhos anatômicos, fazem parte das aulas de diversas disciplinas, uma vez que já é consensual os benefícios que o uso de tais recursos promovem à aprendizagem. Todavia, de maneira geral, os professores não ensinam a leitura desses recursos. A grande maioria acredita que seja desnecessário ou, talvez, nunca tenha pensado

nisso, uma vez que os alunos convivem com estes textos há algum tempo até mesmo através dos livros didáticos[3].

É interessante, também, observar que nesse suporte (LD), essas linguagens aparecem como uma vasta oferta que, muitas vezes, é ignorada pelos alunos, que valorizam muito mais o texto escrito. Sendo assim, para compreender textos que fazem uso de recursos diversos, o indivíduo precisa ser preparado para desenvolver diversas habilidades de leitura, muitas vezes simultaneamente. O conceito de leitura tende, então, a ampliar-se, e a escola, ambiente no qual devem ser desenvolvidas essas novas habilidades, precisa adaptar-se para contemplar as crescentes demandas.

Podemos incluir, entre estas demandas, várias avaliações às quais o aluno é constantemente submetido. Obviamente, as escolas não devem tomar as avaliações em larga escala, por exemplo, como síntese, parâmetro do conhecimento a ser desenvolvido. Entretanto, seria inocência não admitir que estes instrumentos, sejam os vestibulares, o SAEB, o Enem fazem parte da expectativa e da realidade dos alunos, sendo assim, há que se levar em consideração as tendências adotadas nesses exames. A seleção de textos visuais,por exemplo, é tão somente um reflexo das práticas de letramento desenvolvidas no cotidiano dos estudantes. Desta forma, é natural, e até positivo, que textos dessa natureza passem a fazer parte das avaliações, como é o caso do Enem. O exame privilegia o uso de textos visuais desde a sua 1ª edição, tendência que se estabilizou com o passar dos anos, como podemos observar através do quadro:

[3] A partir deste momento adotaremos a sigla LD para fazer referência a livro didático. Usaremos, também, a forma LDP para representar o termo Livro Didático de Português.

ANO	NÚMERO DE QUESTÕES BASEADAS EM TEXTOS VISUAIS
1998	21
1999	32
2000	33
2001	32
2002	31
2003	22
2004	33
2005	38
2006	35

TABELA 02: QUANTITATIVO DE QUESTÕES BASEADAS EM TEXTOS VISUAIS

A leitura e a resolução destas questões exigem que o participante esteja atento aos diversos recursos presentes nesses textos, que podem ser tabelas, gráficos, quadrinhos, obras de arte, entre outros. Ou seja, são gêneros produzidos com objetivos diversos e que circulam em diferentes meios e exigem do leitor habilidades diversas. É o caso da 19ª questão, do ano de 2004:

EXEMPLO 05

19.

A conversa entre Mafalda e seus amigos

(A) revela a real dificuldade de entendimento entre posições que pareciam convergir.
(B) desvaloriza a diversidade social e cultural e a capacidade de entendimento e respeito entre as pessoas.
(C) expressa o predomínio de uma forma de pensar e a possibilidade de entendimento entre posições divergentes.
(D) ilustra a possibilidade de entendimento e de respeito entre as pessoas a partir do debate político de idéias.
(E) mostra a preponderância do ponto de vista masculino nas discussões políticas para superar divergências.

Os textos em quadrinhos são, por excelência, visuais. Fazem parte do cotidiano dos alunos, porém estes estão acostumados a lê-los em situação e com objetivos diversos; geralmente, quadrinhos representam leitura de fruição, entretenimento, muitas vezes encarados como leitura “infantil”, “sem importância”. No Enem, eles são abordados constantemente para subsidiar conhecimentos das diversas áreas, então os alunos muitas vezes encontram dificuldades em analisá-los nesse contexto.

Nesta questão, por exemplo, os recursos gráficos, representados pelo tipo e tamanho das letras; os tipos de balão usados para representar as falas dos personagens; as expressões fisionômicas são fundamentais para a compreensão. No primeiro quadrinho, a personagem Mafalda é o centro das atenções, pois os outros dois personagens estão olhando para ela enquanto a mesma faz uma pergunta. No segundo quadrinho, Mafalda está confusa, tentando dividir as atenções entre os colegas; esse sentimento é representado pelo movimento de sua cabeça, de um lado para o outro. Os colegas dela falam em uníssono, tendo em vista o balão usado (um único balão, com dois rabichos) e interrompem essa fala ao constatar uma divergência. No 3º balão, eles voltam a falar em uníssono, só que desta vez com firmeza, agressividade até. O sentimento pode ser reconhecido pela expressão dos personagens e pelas letras usadas, maiores e em negrito. No último quadrinho, os balões mostram a divergência entre os personagens, destacada pelo uso do negrito nos termos *"minha"* e *"tua".*

Levando em consideração esses recursos visuais, que evidenciam a confusão da personagem diante da situação retratada, além do texto verbal, o participante chegará à resposta oficial, letra A. Percebe-se, portanto, a necessidade de as escolas trabalharem com esse tipo de texto, explorarem as características do gênero e as inúmeras possibilidades de uso que eles adquirem na sociedade, seja para entreter, emocionar, denunciar, criticar ou promover reflexão.

Diante da necessidade de adoção de uma nova postura – por parte das instituições de ensino – em relação ao trabalho com a leitura, cabe uma análise das competências e habilidades testadas através do Enem. Sendo uma avaliação institucional elaborada, segundo sua própria matriz, de acordo com o que

preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação), o exame é considerado, hoje, uma espécie de referência para escolas de todo o país na elaboração de seus currículos. Tal observação é endossada por Marcuschi, B. (2006: 59):

> Ao pesquisarem a qualidade do Ensino Médio, por meio de um exame nacionalmente unificado, as mencionadas avaliações em larga escala acabam por influenciar na definição do perfil pretendido para o aluno dessa etapa de ensino, sobretudo quando uma delas se apresenta como alternativa ao vestibular. Ao mesmo tempo, ao admitirem que determinados saberes e objetos de ensino são mais relevantes do que outros e, por isso mesmo, merecem ser avaliados, os exames sinalizam para a proposta curricular básica a ser priorizada nas unidades escolares. Dadas essas condições, no que tange ao estudo de língua materna, é de interesse indagar: qual é o currículo de língua portuguesa considerado nos referidos processos de testagem? O que esse currículo e os resultados revelados pelos exames nos informam sobre o ensino de língua portuguesa no EM?

As indagações feitas pela referida autora ecoam no presente trabalho. Uma vez observada a interferência que uma avaliação como o Enem produz na sociedade, a ponto de servir como parâmetro na elaboração de propostas e de currículos, seria, no mínimo, irresponsabilidade não investigar mais a fundo esse instrumento no intuito de avaliar sua contribuição para o processo de aprendizagem.

No tocante à leitura, podemos afirmar que o Enem faz uso de um número considerável de textos em cada uma das edições. No entanto, a variedade de gêneros é limitada, restringe-se aos que circulam no contexto escolar, como crônicas, tirinhas, poemas, notícias, gráficos, tabelas, os quais podem ser facilmente encontrados nos livros didáticos, inclusive. É possível verificar esta tendência através da tabela a seguir:

TEXTO VISUAL	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	TOTAL
TABELA	8	6	8	9	6	9	8	54
GRÁFICO	9	6	9	9	6	10	13	62
TIRA	1	2	3	3	1	3	7	20
ESQUEMA	5	7	1	2	1	3	2	16
MAPA	1	2	3	2	2	2	2	14
FOTOGRAFIA	1	-	-	-	-	-	-	1
DIAGRAMA	1	-	-	1	-	1	-	3
FIGURA	1	4	7	5	3	4	5	29
CHARGE	-	2	-	-	-	-	-	2
PLANTA	-	1	1	-	-	1	-	3
REPRODUÇÃO DE PINTURA	-	-	-	2	2	1	2	7

TABELA 03: QUANTITATIVO DE GÊNEROS VISUAIS USADOS NO ENEM

O fato de a seleção dos gêneros abordados nas provas privilegiarem aqueles trabalhados com mais freqüência na escola revela uma visão escolarizada da leitura, desprezando outras práticas sociais de uso da linguagem. Nesse aspecto, o Enem assemelha-se a outro instrumento importante que integra a avaliação em larga escala, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Com relação a esta característica, Bonamino, Coscarelli e Franco (2002:100) fazem a seguinte análise:

> "As questões da prova não exploram em profundidade a imensa diversidade textual que circula em nossa

> sociedade, restringindo-se aos textos mais comumente encontrados nos materiais didáticos, como poemas, contos ou crônicas, propagandas, tirinhas, notícias e reportagens (de jornais e revistas). Podemos dizer, portanto, que essa avaliação, apesar de trazer dados valiosos a respeito das habilidades de leitura dos alunos brasileiros, não verifica diretamente a capacidade de leitura (e conseqüentemente o grau de letramento) desses estudantes, uma vez que a habilidade deles de lidar com vários textos do cotidiano não é diretamente verificada no SAEB."

Isso prova que os referidos exames (Enem e SAEB) adotaram apenas a concepção de letramento no âmbito escolar para nortear suas provas. Ou seja, embora já tenhamos avançado muito em relação aos conceitos adotados anos atrás, nossas avaliações ainda não alcançaram – nesse aspecto – o mesmo patamar do PISA, que é uma avaliação em nível internacional. Neste exame, são utilizados textos como formulário de emprego, formulário de compras, tabelas de aeroportos, os quais extrapolam os limites das salas de aula. É possível perceber, então, que o conceito de leitura amplia-se, pois considera os gêneros que mediam também as práticas sociais extra-escolares.

No caso do Enem, o mais grave é que essa postura é incoerente com os postulados preconizados na Matriz. Segundo o Informativo Enem, publicação oficial do Ministério da Educação (2005:11):

> O Enem é aplicado anualmente aos alunos concluintes e aos egressos (os que já concluíram em outros anos) do ensino médio e tem como objetivo principal oferecer uma referência para que cada estudante possa se auto-avaliar, visando às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos. Não é um simples teste: ele identifica em que área do conhecimento ou competência o participante do ensino médio está mais ou menos apto e onde ele precisa reforçar o seu grau de desenvolvimento.

Se o Enem leva em consideração as aptidões que os estudantes do ensino médio precisam desenvolver para a sua vida, é inevitável falar de leitura e de letramento (s). Vivemos em um mundo no qual as mudanças estão ocorrendo numa rapidez muito grande. Mudam conceitos, hábitos, crenças e, conseqüentemente, o modo de ver o mundo. As exigências que a modernidade nos impõe fazem com que leiamos o mundo ao nosso redor de modos diferenciados conforme passa o tempo. Sendo assim, a noção de leitura precisa, também, ser ampliada.

O caráter interativo da leitura está agregado ao fator sócio-histórico e cultural desta atividade. Vejamos a 6ª questão, da edição de 2000:

EXEMPLO 06

Em uma conversa ou leitura de um texto, corre-se o risco de atribuir um significado inadequado a um termo ou expressão, e isso pode levar a certos resultados inesperados, como se vê nos quadrinhos abaixo.

(SOUZA, Mauricio de. *Chico Bento*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, nº 335, Nov./99)

Nessa historinha, o efeito humorístico origina-se de uma situação criada pela fala da Rosinha no primeiro quadrinho, que é:

(A) Faz uma pose bonita!
(B) Quer tirar um retrato?
(C) Sua barriga está aparecendo!
(D) Olha o passarinho!
(E) Cuidado com o *flash!*

PERCENTUAIS DE RESPOSTAS ÀS ALTERNATIVAS

A	B	C	D	E
3	1	4	89	2

HABILIDADE TESTADA: 6

O enunciado da questão já chama a atenção para a condição da sintonia na interação. A compreensão textual depende tanto de fatores lingüísticos quanto de extra-lingüísticos. Pode-se afirmar que o próprio texto do enunciado constitui uma pista para que o leitor guie seu olhar, sua interpretação. Cria-se uma expectativa em torno de um mal-entendido promovido por algum fator que prejudicará a interação. A segunda etapa para a compreensão é a leitura da história em quadrinhos, na qual a seqüenciação das informações deve ser respeitada. O uso de uma tira privilegia o conhecimento prévio do aluno em relação ao gênero textual. Como constitui um gênero familiar ao aluno, que faz parte, inclusive, de suas práticas de letramento não-escolares, este já conta com um repertório de informações internalizado sobre o gênero.

No caso do texto-base da questão, o leitor, para chegar à resposta sugerida (letra D), teria que acessar, além das informações referentes ao gênero, seu conhecimento de mundo, que lhe permitiria observar os seguintes aspectos:

a) A informação de que o personagem Chico Bento carrega o estereótipo do caipira e que, por isso, conserva uma ingenuidade maior em relação às crianças da zona urbana. Isso fez com que ele compreendesse a fala de Rosinha no sentido literal;

b) Seria preciso o leitor conhecer a expressão idiomática “Olha o passarinho!”, levando em consideração o seu sentido nesta situação de comunicação específica;

c) Por fim, o leitor precisaria reconhecer o uso da expressão “passarinho” como uma variação lingüística, usada em algumas regiões do Brasil para fazer referência ao órgão genital masculino. Desta forma, compreenderia a atitude do personagem.

É preciso ressaltar, também, a variedade de recursos utilizados na construção do texto. Em se tratando de quadrinhos, definidos por Mc Cloud (2005:09) como “imagens pictóricas e outras justapostas em seqüência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador”, a imagem tem uma importância tão fundamental quanto o aspecto lingüístico, de modo que o verbal e o não-verbal não podem ser dissociados.

Sendo assim, deve-se levar em consideração aspectos como a tipografia (tipo e tamanho da letra), a expressão fisionômica das personagens, a escolha das cores, a representação dos movimentos. Vários modos de representação são envolvidos na produção textual, assim, podemos classificá-la como *multimodal*.

Na tirinha de Chico Bento, o segundo quadrinho é um bom exemplo de uso da multimodalidade. O leitor precisa ler vários modos simultaneamente: a onomatopéia “flash” escrita em letras grandes, expressivas, para enfatizar a ação, no caso, a fotografia; o desenho representando o feixe de luz emitido pelo flash da máquina; a expressão de Rosinha, ruborizada, de olhos arregalados e com sinais acima da cabeça para indicar o espanto diante da atitude de Chico e o movimento de afastar e olhar dentro da calça executado por ele. Esse conjunto de informações

faz com que o leitor entenda a atitude de Rosinha que, “fumaçando de raiva”, quebra a máquina na cabeça de Chico, que “vê estrelas” de dor.

Podemos dizer, então, que para a compreensão global dos textos da questão, incluindo enunciado, texto-base, e proposições, o aluno precisa não apenas ser letrado, mas *multiletrado*. Portanto, para realizar-se plenamente na sociedade, o indivíduo deve ter condições de atender às demandas que essa lhe cobra através das diversas práticas, que extrapolam, muitas vezes, os domínios da escrita. É impossível, por conseqüência, pensar em práticas sociais da escrita sem mencionar a noção de letramento, a qual aprofundaremos a seguir.

2. Leitura e letramento

Atualmente, o termo **letramento** pode ser encontrado na grande maioria das obras que tratam de questões relativas à leitura, escrita e oralidade. Todavia, de acordo com Soares (2001), apenas na segunda metade dos anos 80, ele surgiu no discurso dos especialistas da área. Antes disso, usava-se o termo alfabetização para definir práticas que, hoje, sabe-se que estão distantes deste conceito.

Fazendo uma retrospectiva, Magda Soares destaca, ainda, que a primeira utilização do termo em uma obra brasileira foi em 1986, por Mary Kato, em seu livro *“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística”.* Em seguida, Leda Tfouni usa o termo em sua obra *“Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso”*, de 1988; por fim, em 1995, o termo é usado em um título de um livro, *“Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”*, de Ângela Kleiman.

Antes de o termo letramento tornar-se popular na comunidade científica, o termo letrado já era comumente utilizado, significando um indivíduo erudito, que domina as letras. Isso fez com que, inicialmente, a prática do letramento fosse considerada como restrita ao ambiente escolar, no qual os indivíduos aprenderiam a expressar-se através da norma culta da língua. Hoje, o conceito ampliou-se, ao ponto de contarmos com várias definições para “letramento”.

Para Magda Soares, diferentemente de alfabetizar, que seria “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (2001:20), letramento é “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (2001:18).

Esta diferença fez-se necessária a partir do momento em que professores, membros da comunidade acadêmica e a própria sociedade perceberam que o fato de ter sido alfabetizado não garantia, muitas vezes, que o indivíduo tivesse competência para desempenhar bem diversas atividades que envolvessem a oralidade e/ou a escrita. Muitas vezes, estas práticas consistiam em eventos corriqueiros do cotidiano, tão prosaicos quanto escrever um bilhete ou preencher um formulário.

Estas práticas sociais, que na maioria das vezes não eram (ou ainda não são) ensinadas nas escolas, mas que se faziam necessárias no dia-a-dia, e a consciência desta necessidade fizeram com que o conceito de letramento fosse dissociado do âmbito apenas escolar e fosse concebido no âmbito social. Sendo assim, hoje, para alguns teóricos, a expressão letramento social é considerada redundante.

De acordo com Marcuschi (2001:25), o indivíduo pode ser considerado letrado "na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc; mas não escreve cartas nem lê jornais regularmente, (...). Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita".

A este conceito, podemos acrescentar a declaração de Dionisio (2006a: 06): "Letramento é um processo social que permeia nossas rotinas diárias (da embalagem do shampoo que usamos no banho ao levantar, às caixas de cereal e de leite do café da manhã, ao display do celular onde lemos os sms que recebemos durante todo o dia). Tudo está encravado de documentos e práticas de letramentos." Sendo assim, o letramento é encarado, na verdade, como uma *prática social*. Para melhor definir esta natureza e assim termos um "perfil" do fenômeno, Barton (2003 *apud* Vieira, 2005:103) elaborou um conjunto de seis proposições. São elas:

1. O letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais, essas práticas podem ser inferidas de eventos mediados por textos escritos;
2. Existem *letramentos* diferentes associados a diferentes domínios das esferas da atividade humana;
3. As práticas de letramento são moldadas por instituições sociais e relações de poder, e algumas são mais dominantes, visíveis e influentes que outras;
4. As práticas de letramento têm propósitos e fazem parte de objetivos sociais e práticas sociais mais amplas;
5. O letramento é historicamente situado;

6. As práticas de letramento mudam e novas práticas são freqüentemente adquiridas através de processos de construção de sentidos e aprendizagem informal.

Concluímos, então, que a leitura, vista como um ato social, como discutimos anteriormente, é uma das modalidades do letramento nesta concepção, que a determina como uma prática socialmente constituída.

Nos Estados Unidos, desenvolveu-se uma corrente teórica chamada “Novos Estudos do Letramento”, difundida por autores como Brian Street e Shirley B. Heath, que rejeita a noção de letramento como uma habilidade individual. Os autores destacam sua relevância em atividades interativas, como um conjunto de práticas culturalmente constituídas e socialmente situadas.

Estes estudos levam em consideração, também, as relações de poder mediadas pela escrita, descartando a possibilidade de neutralidade. Por isso, Brian Street (1984) defende um “modelo ideológico de letramento”, segundo o qual os valores vigentes em uma sociedade seriam transmitidos e legitimados através das práticas sociais de letramento.

A relação estrita entre as práticas de letramento e as novas demandas da sociedade constituem um ponto que merece a atenção de professores e pesquisadores. Diante das mudanças em relação à maneira como os indivíduos se comunicam no mundo contemporâneo, o que inclui até a reestruturação – a aquisição de uma nova roupagem – de alguns gêneros tornou-se inviável conceber “um” modelo de letramento.

Como nos chama à atenção Dionisio (2006:131), “a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação

do cotidiano existentes em nossa sociedade". A autora nos alerta para o fato de que os critérios adotados hoje para que se considere um indivíduo letrado ampliaram-se bastante. Exige-se que os leitores interajam com textos construídos a partir de recursos variados, como animações, novos *layouts*, uso de gráficos, o que se apresenta como um desafio ao leitor não-familiarizado com essa realidade.

As práticas de letramento necessárias para que o indivíduo consiga desempenhar com êxito as diversas atividades do dia-a-dia devem constituir objeto de estudo e reflexão para a prática de professores de diversas disciplinas. Quantas vezes ouvimos relatos que dão conta de que um aluno, mesmo conhecendo uma fórmula de Física, sabendo efetuar os cálculos, errou uma questão por não compreender o enunciado? Isso porque, muitas vezes, a questão envolve habilidades múltiplas, requer um aluno *multiletrado*. Uma só questão pode exigir do aluno mais de um modelo de letramento. É o caso da 56ª, da edição de 2005 do Enem:

56

Leia estes textos.

Texto 1

(QUINO. *O mundo da Mafalda.* São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 3)

Texto 2
Sonho Impossível

Sonhar
Mais um sonho impossível
Lutar
Quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender
Sofrer a tortura implacável
Romper a incabível prisão
Voar num limite improvável
Tocar o inacessível chão
É minha lei, é minha questão
Virar esse mundo
Cravar esse chão

Não me importa saber
Se é terrível demais
Quantas guerras terei que vencer
Por um pouco de paz
E amanhã se esse chão que eu beijei
For meu leito e perdão
Vou saber que valeu delirar
E morrer de paixão
E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão.

(J. Darione – M. Leigh – Versão de Chico Buarque de Hollanda e Ruy Guerra, 1972.)

A tirinha e a canção apresentam uma reflexão sobre o futuro da humanidade. É correto concluir que os dois textos

(A) afirmam que o homem é capaz de alcançar a paz.
(B) concordam que o desarmamento é inatingível.
(C) julgam que o sonho é um desafio invencível.
(D) têm visões diferentes sobre um possível mundo melhor.
(E) transmitem uma mensagem de otimismo sobre a paz.

A questão acima requer, pelo menos, três tipos de letramento:

1) Letramento visual: o leitor precisaria reconhecer os recursos gráficos usados na tira, tanto os característicos do gênero, quanto os específicos deste texto;

2) Letramento escolar: é necessário que o leitor esteja familiarizado com a estrutura em que a questão é formulada (múltipla escolha), com a noção de intertextualidade, com a estrutura do texto poético;

3) Letramento social: conhecendo o contexto em que os textos foram produzidos, o primeiro em 1999, ano em que a sociedade convive com o problema da violência crescente, fomentada ao longo dos anos pela injustiça social, questão nunca revertida; e o segundo em 1972, período de repressão, quando os artistas sonhavam com os benefícios que a liberdade concederia à nação. O entendimento dos diferentes contextos permitiria ao leitor compreender as diferenças entre as visões de mundo dos autores.

Logo, já não é mais possível falar em letramento como um conceito singular. A pluralidade de recursos, marca da grande maioria dos gêneros que circulam em diversos âmbitos, nos conduz a uma realidade: precisamos falar de letramentos, ou multiletramento.

Os estudos desta nova concepção são recentes, apesar de a configuração das mensagens que nos circundam denunciar esta tendência há um bom tempo. Na verdade, se fizermos uma retrospectiva, veremos que desde o período que antecede a História propriamente dita – a chamada Pré-história – o homem já fazia uso de recursos visuais para comunicar-se, a exemplo das pinturas rupestres. Através da análise destes textos, alguns deles ainda preservados, é possível observar verdadeiras narrativas, descrições detalhadas da vida do homem pré-histórico. Dionisio (2006:132) nos remete a estas referências históricas:

> Basta lembrarmos, por exemplo, as pinturas das cavernas, onde os homens registravam a história de sua comunidade. Certamente os membros daquele grupo podiam "ler" os desenhos ali registrados. No Egito e na China, as pictogravuras eram utilizadas para transmitir informações de forma direta. Estas

> culturas apresentavam um dos mais sistemáticos meios de comunicação visual. As grandes catedrais da Europa Medieval simbolizavam verdadeiros livros didáticos sobre a teologia cristã, como ainda se observa atualmente no interior de algumas igrejas. Neste contexto, o letramento visual consiste numa forma de acesso à religião.

Esta breve reflexão nos leva a concordar com Stöckl (2004: 09), quando este considera que multimodalidade é "a descoberta tardia do óbvio." Basta olharmos mais atentamente para os textos que circulam através de diferentes suportes. Independentemente do domínio discursivo no qual operam, esses apresentam-se inovadores, tanto na apresentação quanto na abordagem dos conteúdos. O leitor precisa lidar, desde a infância, com essas novas linguagens: são livros infantis que exigem interação e envolvimento não apenas intelectual, mas no manuseio; jogos e *softwares* que mesclam diferentes representações da realidade.

Este novo modelo de letramento, que pode ser chamado de *letramento visual,* abre espaço para a análise de textos que mesclam, harmonicamente, o verbal e o visual, faz-se necessário à sociedade como um todo. Mesmo indivíduos cultos, esclarecidos, tidos como letrados, se encontram, muitas vezes, perdidos face a esta nova realidade.

Tal perspectiva é considerada bastante plausível, uma vez que sempre existirão relações de poder e separação de classes na sociedade, as quais gerarão valores, conceitos, transmitidos através dos mais variados textos, os quais servem de mediação para a comunicação entre os indivíduos.

Estes valores, determinados pela própria sociedade, podem ser traduzidos através dos conceitos, das teorias que perpassam os textos que produzimos. Estes se apóiam, é verdade, em nossas crenças,nossa visão de mundo, nossas prioridades. Sendo assim, as teorias aqui apresentadas darão respaldo ao presente trabalho, no qual poderão ser detectadas as marcas desta ideologia adotada.

Como o trabalho dedica-se, também, a analisar a prática da leitura na escola, já que esta, segundo Kleiman (1995:20), é a "agência oficial do letramento", este será o tema discutido na próxima seção.

3. A "crise da leitura" e o contexto escolar

Portão de entrada para o mundo da modalidade escrita, a escola tornou-se o espaço quase que exclusivo de desenvolvimento da leitura. É perceptível, no entanto, que fatores diversos contribuíram, e ainda contribuem, para que a escola deixasse de produzir bons leitores e produtores, ainda que garantisse um espaço razoável para isto nos currículos de Língua Portuguesa.

Os problemas são muitos e têm sua origem na própria concepção de leitura que norteia as aulas, o livro didático e até os instrumentos de avaliação. Estes fatores, em conjunto, desencadearam a chamada "crise da leitura", fenômeno que desperta o interesse e a preocupação de professores e pesquisadores desde a década de 70. Segundo Zilberman e Silva (2002:07), foi a partir daí que começaram a desenvolver-se estudos acerca da leitura numa perspectiva teórica e metodológica. Antes disso, as questões consideradas relevantes voltavam-se para o processo de alfabetização, hábitos dos leitores e problemas relativos ao ensino de literatura (cujos

textos eram considerados como “modelos” a serem seguidos pelos alunos, sendo assim, adotados quase obrigatoriamente nas escolas de todo o país).

Foi também nos anos 70 que se ampliou o campo de estudos da lingüística no mundo todo; foram incorporadas áreas como a psicolingüística, a neurolingüística, e a sociolingüística. Tal fato fez com que a leitura adquirisse uma importância fundamental, que a desvinculava de questões como a alfabetização e de problemas de aquisição da escrita.

À parte os fatores mencionados, a evolução do Capitalismo (que contribuiu para a acentuação de desigualdades sociais e econômicas), a massificação da cultura e o avanço tecnológico promoveram o agravamento da crise. Verificou-se um processo bastante comum, a escola era capaz de alfabetizar indivíduos, mas não era capaz (ainda não é) de garantir que estes se tornassem letrados.

A partir de então, abriu-se o leque de discussões acerca da leitura. Pesquisadores, professores e estudiosos em geral começaram a perceber falhas não apenas de caráter educacional, mas social que emergiam da concepção de leitura que era utilizada em escolas de todo o país até aquele momento.

A escola aparece como o primeiro fator, em ordem de responsabilidade, nessa crise, porque dela partem a definição da linha de trabalho a ser desenvolvida e do livro didático a ser adotado. Na verdade, a concepção de leitura adotada nas escolas era definida[4] com base na noção de língua que se tinha até então: a de um sistema homogêneo, organizado, auto-suficiente e desprovido de qualquer caráter social, histórico. Desta forma, a leitura era vista como um ato solitário, passivo, em que o

[4] Usa-se, no texto, o verbo no passado porque além de remontar à época em que foi desencadeada a crise da leitura, acredito que, hoje, a situação já apresenta indícios de mudança, mas isto não quer dizer que o problema foi totalmente extirpado do contexto educacional do Brasil.

leitor só podia extrair do texto um significado, aquele determinado pelo autor; era em busca deste significado único, quase um segredo do texto, que alunos liam (ou não seria "decodificavam" o texto?). Conseqüentemente, o ato de ler tornava-se, cada vez mais, uma tarefa difícil e extremamente enfadonha.

Todavia, a situação acima descrita não se aplicava a todas as parcelas da população. De acordo com Magda Soares (2002:22), "da língua escrita apropriaram-se as classes dominantes, fazendo dela o discurso da verdade, repositório de um saber de classe, apresentado como saber legítimo. O acesso à escrita pelas camadas populares pode, por isso, significar a renúncia ao seu próprio saber e ao seu próprio discurso, a sujeição ao saber e ao discurso dominante". Sendo assim, seria ingenuidade pensar que as escolhas feitas não só pelas escolas, mas pelos órgãos responsáveis pelas matrizes curriculares no país são desprovidas de qualquer ideologia.

Além do equívoco praticado na escolha da concepção de leitura adotada nas escolas, falta-lhes, geralmente, os elementos de apoio à leitura, como bibliotecas atualizadas e ao alcance do leitor. O problema pode ser verificado, principalmente, nas escolas da rede pública, pois constata-se, nestas, a ausência de bibliotecas ou salas de leitura; estas, quando existem, são desatualizadas, ou, até mesmo, encontram-se fechadas por falta de funcionário e/ou problemas na infra-estrutura.

Em relação a grande parte dos professores, sente-se a falta de um repertório de leitura que lhes permita variar suas práticas e indicações, e, também, de conhecimentos das teorias que dão conta da leitura e da compreensão textual e que os ajudem a modificar a imagem do leitor que carregam consigo; falta-lhes, ainda, ânimo e uma leitura mais cuidadosa da pessoa do aluno.

O livro didático, embora continue sendo uma peça importante no ensino, em geral não satisfaz às necessidades do professor e do aluno; segundo Marcuschi (2005), cerca de 90% dos manuais não se posiciona em relação à concepção de língua e às decisões teóricas incorporadas[5]. É preciso ressaltar, porém, que o estudo foi realizado no ano de 1997 e que, passados 10 anos, a situação já apresenta algumas mudanças. Os livros didáticos atuais já trazem expressa a concepção de língua adotada pelos autores, embora, em alguns casos, ela permaneça no manual do professor, não sendo adotada nos exercícios. Além disso, em muitos livros, ainda encontram-se textos artificiais, fora da realidade do professor e do aluno, fragmentados, redundantes, descontextualizados política e ideologicamente, exercendo basicamente o papel de vitrine para elementos formais e ampliação do vocabulário. Sendo assim, na novela da leitura, o livro didático é, também, um dos personagens que colaboram para a morte lenta do entusiasmo dos alunos por esta atividade.

Diante deste quadro, Silva (2002:11) propõe uma tipologia dos passos que regem a leitura e, de forma bastante simples e clara, mostra, em linhas gerais, o que se tem, ainda hoje, no Brasil, em termos de produção de leitura:

a) **Passo de ganso**: a leitura como movimento mecanizado, à moda behaviorista, em que o aluno segue os seguintes comandos: abre livro/ lê / responde / repassa a gramática / redige algumas linhas / entrega. Na aula seguinte, são repetidos os mesmos procedimentos.

[5] O dado em questão encontra-se publicado no artigo de Marcuschi inserido na obra "O livro didático de Português: múltiplos olhares", de 2005 (3ª edição). Trata-se de uma pesquisa que levou em consideração um universo de 60 manuais analisados e que foi realizada no ano de 1997.

b) **Passo de cágado**: dá suporte à instalação das condutas reprodutoras da leitura: a imitação; a contemplação ou passividade; o isolamento; a cópia; a ficha padronizada de leitura; os questionários com respostas iguais às do LDP; a preocupação com as provas bimestrais e as temerosas ameaças “ai de quem não ler!”.

c) **Passo incerto**: sua muleta é o LDP, e sem ele o professor está perdido. O professor parou no tempo, não lê, e nunca o fez ao longo de sua formaç.2(ae à)-v leitura escolar oscila entre o nada e o coisa nenhuma.

d) **Passos largos**: resultam do ensino fundamentado em uma concepção de leitura como um processo que gera produção de sentidos, construído socialmente na interação leitor-diferentes tipos e gêneros de textos. Só assim, o aluno poderá “libertar-se” e ler, não para memorizar conteúdos ou

normas gramaticais, mas para compreender melhor a sociedade, o mundo e a si mesmo.

Segundo Silva (2002:06), a leitura deve ser concebida como um “processo de

Uma guinada geral no panorama traçado aqui passa por algumas mudanças nos elementos principais que compõem o espaço da leitura: os textos, o professor, os equipamentos de apoio e o domínio dos conhecimentos da área. Neste contexto, Silva (2002) propõe a seleção de textos autênticos e uma variedade de leituras que leve em consideração cada ano escolar como um todo.

Todavia, qualquer sugestão ou proposta para a prática da leitura na escola pressupõe, como afirmado anteriormente, uma concepção de leitura subjacente; esta seria norteada por uma concepção de língua compatível. Dentre as concepções apresentadas e discutidas por vários estudiosos da linguagem, a que julgamos mais adequada para conduzir o presente trabalho é a de língua como *lugar de interação*. De acordo com Koch (2003:17), esta concepção define o sujeito como indivíduo ativo, participante da atividade de produção textual, mesmo estando ele na posição de leitor, não de autor. Encara-se o sujeito como ser social, histórico e interativo.

Para que tal visão seja coerente, é necessário destacar também as noções de texto e de sentido subjacentes. Como o sujeito é entendido como indivíduo ativo, o texto , nesta perspectiva, é visto como o *lugar* natural, ideal para o diálogo, a interação autor/leitor, pois, segundo Marcuschi (2002:40), “falar e escrever, ouvir e ler são ações igualmente e a seu modo ativas, produtivas e criativas”. O sentido do texto, a partir daí, vai sendo construído através da interação entre leitor e autor.

Pode-se afirmar que a prática da leitura na escola restringe-se à análise de alguns gêneros, os mesmos que figuram nos livros didáticos, não considera os gêneros com os quais o leitor se depara no cotidiano, fora da escola. Diante desta constatação e com base na concepção de leitura acima discutida, conclui-se que na escola não se lêem textos, mas afirma Geraldi (1997), simulam-se leituras. O que

ocorre, de fato, é um distanciamento entre os textos usados na escola e as práticas discursivas extra-escolares, que constituem parte das suas necessidades de interação diárias.

É preciso levar em consideração ao selecionar as leituras, que, na vida real, as pessoas lêem aquilo que é relevante para as suas vidas e os seus interesses. Chartier (1998:103), ao analisar o provável afastamento das classes mais jovens em relação à leitura, constata:

> Aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não leituras estas leituras selvagens que ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por outras múltiplas vias, a encontrar outras leituras. É preciso usar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar.

Como é objetivo deste trabalho analisar, entre outros aspectos, a relação viável entre a leitura e a interdisciplinaridade, as explanações feitas até agora já apontam nessa direção. Em um mundo que estreita cada vez mais as distâncias, por conta da globalização, em que as informações chegam numa velocidade surpreendente através dos veículos mais variados, é inadmissível que, em grande

parte das escolas os currículos ainda sejam organizados de maneira a privilegiar apenas aspectos conteudísticos e que estas informações, ainda mais grave, sejam transmitidas de maneira fragmentada, isolada e descoladas da realidade dos alunos.

A partir do momento em que é notável que uma mudança na maneira como a leitura vem sendo abordada na maioria das escolas do país passa pela seleção de textos autênticos, reais e pela mudança de postura do professor enquanto mediador dessas escolhas,é preciso que se verifique, também, que, ao contrário do que pensa a maioria dos profissionais da educação, o trabalho com a leitura não é de responsabilidade apenas do professor de língua. A integração das várias áreas do conhecimento e o desenvolvimento da capacidade de compreensão devem proporcionar um contexto significativo e menos artificial à aprendizagem.

4. Leitura e interdisciplinaridade: uma alternativa à construção do sentido

Ao se perceber sujeito ativo, capaz de fazer escolhas que podem modificar a sua realidade, o aluno da escola pública ou particular se vê, hoje, diante de uma realidade pouco animadora: a maneira como os conteúdos são trabalhados, na grande maioria das vezes, não satisfaz sua curiosidade natural nem dá a conhecer o mundo do qual ele faz parte. De acordo com Silva (2002:24):

> "O aluno-leitor é uma ilha cercada de textos fragmentados por todos os lados. As solicitações de leitura são tantas e tão dispersas que podemos até pensar na imagem desse currículo com a de um 'ouriço invertido' lançando espinhos torturantes a todo o momento e acabando por frustrar as interações significativas do leitor com os textos. O estilhaçamento de conteúdos e referenciais é tão

> grande que podemos atribuir a qualidade de heróis aos sobreviventes desse meio caótico".

Tem-se, ainda, o agravante de que o currículo de grande parte das escolas é fragmentado, isolado, enquanto que o mercado de trabalho exige do indivíduo o conhecimento múltiplo. Segundo Kleiman e Moraes (2002:13), o atual sistema vigente na maioria das escolas "deixa o aluno fora do processo, alienado, e exige-se (a sociedade) um cidadão crítico, participativo, inserido no contexto".

É importante frisar que, apesar de não se fazer cumprir, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, dá conta da importância da abordagem interdisciplinar dos conteúdos. A resolução nº 03 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio determina, na observância da Interdisciplinaridade, que as escolas terão presente que:

I – a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;

II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação;

III – as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimento que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam

isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade;

IV – a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão, as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;

V – a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mercado de trabalho.

Evidentemente, nas escolas, é possível identificar um verdadeiro abismo que separa a teoria da prática. Esta distância foi construída por uma sociedade incoerente que, ao mesmo tempo em que cobra um sistema educacional eficiente, desprestigia seus docentes e valoriza práticas obsoletas, porém tradicionais, o que lhe garante certo conforto ao lidar com o problema.

A leitura, ao proporcionar que o indivíduo extrapole o limite do texto e passe a ler o mundo em sua volta, é um instrumento libertário, e isso pode ser muito perigoso em uma sociedade que vive na tranqüilidade da alienação. Todavia, esta mesma sociedade que perpetua práticas de dominação cobra, posteriormente, uma postura crítica de seus estudantes, baseada no princípio burguês de que as oportunidades são as mesmas para todas as classes. Osakabe (apud Soares, 2002:25) argumenta

que “o acesso ao conhecimento diferenciado, aquele que permite ao leitor reconhecer sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive, e sobretudo a compreensão, a assimilação, o questionamento seja da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se inscreve”, diante das considerações, Magda Soares conclui: “o domínio da leitura assim entendida é ameaça à dominação, por isso negado às camadas populares”.

Por tudo o que foi exposto, podemos concluir que a lei permanece no papel, mas os mecanismos de seleção do Estado, que são as avaliações oficiais, como é o caso do Enem, são formulados conforme o que é preconizado por ela. Exige-se do aluno o conhecimento múltiplo, a compreensão ampla dos mais variados gêneros textuais, a capacidade de fazer inferências a partir do texto, entre outras habilidades. Esta cobrança seria natural, até saudável, se o trabalho realizado nas escolas estivesse em consonância com a proposta. Como, muitas vezes, existe um verdadeiro abismo entre as competências cobradas nos exames e a maneira como o conhecimento é administrado em sala de aula, o aluno enxerga, em um exame como o Enem, não a continuidade natural de sua experiência escolar, mas a evidência da discrepância entre o que deveria ter sido estudado, discutido, refletido, e o que na verdade foi feito. No que tange à interdisciplinaridade, muitos alunos nunca tiveram a experiência de visualizar o conhecimento desta forma, pois esta não é uma sistemática freqüente em sala de aula. Algumas questões do Enem podem suscitar discussões proveitosas em sala de aula, conduzidas por professores de várias disciplinas. Vejamos o exemplo abaixo:

EXEMPLO 08

14

O Globo, 01/09/2001.

Na charge, a arrogância do gato com relação ao comportamento alimentar da minhoca, do ponto de vista biológico,

(A) não se justifica, porque ambos, como consumidores, devem cavar diariamente o seu próprio alimento.
(B) é justificável, visto que o felino possui função superior à da minhoca numa teia alimentar.
(C) não se justifica, porque ambos são consumidores primários em uma teia alimentar.
(D) é justificável, porque as minhocas, por se alimentarem de detritos, não participam das cadeias alimentares.
(E) é justificável, porque os vertebrados ocupam o topo das teias alimentares.

PERCENTUAIS DE RESPOSTAS ÀS ALTERNATIVAS

A	B	C	D	E
17	38	11	19	16

HABILIDADE TESTADA: 13

A questão evoca conhecimentos desenvolvidos na área da Biologia, uma vez que o próprio enunciado orienta que o leitor analise o comportamento do gato através do viés biológico. Esta pista é fornecida para que o leitor oriente sua interpretação no caminho desejado pelo elaborador para que chegue à resposta sugerida, pois devido aos conhecimentos prévios que aquele possui, pode haver uma certa discrepância entre a interpretação desejada e a que pode ser feita com

base em informações que não são pertinentes à Biologia. Primeiro, o aluno que conhece o personagem Garfield sabe que se trata de um gato arrogante, preguiçoso, acomodado, e que são justamente essas características que constituem o seu perfil cômico. A resposta oficial da questão é a alternativa A, todavia, há controvérsias.

A resposta diz que o comportamento arrogante do gato não de justifica, pois ambos precisam “cavar diariamente seu próprio alimento”. Em se tratando de um gato de rua, o raciocínio estaria adequado, mas um gato doméstico não cava seu próprio alimento. Este, muitas vezes representado por uma porção de ração (alimento, inclusive, industrializado) lhe é oferecido pelo dono. O leitor das tiras, o espectador dos filmes e desenhos animados sabe que Garfield é um gato doméstico, e muito abusado, por sinal, pois o comportamento dele é mais próximo do perfil de um ser humano do que de um animal.

Esse comportamento domesticado foge ao ponto de vista biológico sugerido no enunciado. Talvez muitos participantes tenham feito esta interpretação, o que poderia justificar o baixo percentual em relação à resposta oficial, letra A.

A questão torna-se dúbia, também, por conta do uso do termo “cavar”. Um gato, tanto do ponto de vista biológico quanto doméstico não cava, literalmente, seu próprio alimento. Talvez por isso grande parte dos participantes tenha descartado a alternativa Tc0 0oun prtértamia Tcia nto4(a Tc0 0ouo4(a Tcos part)-5.4(i)5.(c)-9.4(i)5.6(pa

Sendo assim, o desafio que os professores têm é de concretizar esta teoria nas salas de aula de todo o país, e o trabalho com a leitura pode ser o caminho para essa mudança, pois, segundo Lajolo (2002:15), “Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum, e o mesmo se pode dizer das nossas aulas”.

Ao trabalhar a leitura de maneira interdisciplinar, os professores das diversas disciplinas estarão aproximando as atividades escolares do mundo extra-escolar do aluno, no qual ele precisa estar conectado com as mais diversas formas de discursos. Ele encontrará, no texto jornalístico, por exemplo, dados estatísticos, percentuais, gráficos para imprimir autoridade ao discurso do autor; precisará de informações do contexto histórico para compreender os conflitos que assolam o mundo, entre outros saberes, que facilitarão a compreensão global dos vários gêneros textuais presentes no cotidiano. Tais atividades ampliarão o grau de letramento dos alunos e favorecerão o acesso a práticas de letramento não-escolares.

De acordo com Kleiman e Moraes (2002:125), “o professor pode contribuir para a transformação do quadro em crise da educação no país e superar sua impotência ensinando o aluno a ler”. Esta deve ser uma tarefa dos professores de todas as disciplinas, para que a relevância social desse ato seja ampla.

A leitura constitui uma atividade de importância inegável para a aprendizagem, pois é, por excelência, um ato social. Sendo assim, a análise das questões propostas pelo Enem representa, para o presente trabalho, a possibilidade de verificar se, através da interdisciplinaridade, os elaboradores conseguem aproximar a avaliação da realidade do aluno, uma vez que a sociedade não recebe o conhecimento de maneira fragmentada, isolada de sua realidade.

CAPÍTULO III

INTERTEXTUALIDADE COMO RECURSO INTERDISCIPLINAR NAS PROVAS DO ENEM

1. Discutindo a noção de interdisciplinaridade

Uma das condições determinadas na Matriz de Competências para a elaboração das questões que compõem o Enem é que a interdisciplinaridade norteasse a abordagem dos conteúdos das várias áreas do conhecimento. Como já foi discutido anteriormente, o exame é elaborado de acordo com as tendências mais inovadoras no campo da educação, que mostram que a transmissão do conhecimento, sobretudo se realizada de forma compartimentada, excluindo-se todas as possibilidades de relação entre as informações nas diversas áreas do saber, já não é considerada recomendável. Vivemos em um mundo em que as inteligências múltiplas são, cada vez mais, destacadas pela sua importância nas diversas áreas de atuação profissional, sendo assim, é preciso que os profissionais

busquem conhecimento em outras áreas para que, desta forma, atendam melhor às expectativas do mercado.

Adotar uma prática interdisciplinar é desejo de educadores de várias partes do país, que, inclusive já tentam organizar seus planejamentos, seus currículos de modo a privilegiar esta prática. O grande impasse reside no fato de que poucos educadores conhecem o conceito de interdisciplinaridade, uma vez que este é múltiplo, compreendido de diferentes formas nas diversas áreas de atuação. Chegar a um consenso sobre o que seria uma prática efetivamente interdisciplinar não constitui tarefa fácil, sendo assim, nos dedicaremos, inicialmente, a discutir o conceito.

Ferreira (2005:21) recorre à etimologia para definir interdisciplinaridade. A autora considera que "o prefixo 'inter', dentre as diversas conotações que podemos lhe atribuir, tem o significado de 'troca', 'reciprocidade' e 'disciplina' de 'ensino, 'instrução', 'ciência'. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências – ou melhor, de áreas do conhecimento". O conceito, embora apóie-se em um argumento válido, ainda permanece subjetivo. Em que medida seria realizada esta "troca"? Em algumas escolas, na elaboração de um projeto temático interdisciplinar, cabe à disciplina de língua portuguesa a função de colaborar através da revisão ortográfica do projeto. Ou seja, é uma visão muito limitada das possibilidades de uso da linguagem. Afinal, em que se baseia essa troca?

Em uma perspectiva mais prática, a revista Nova Escola de agosto de 2004 (p.55) faz uma distinção entre conceitos que costumam ser confundidos pelos professores e apresenta o seu conceito de interdisciplinaridade:

> "A multidisciplinaridade acontece quando um tema é abordado por diversas disciplinas sem uma relação direta entre elas. Se o objeto do estudo for o Cristo Redentor, por exemplo, a Geografia trabalhará a localização; As Ciências tratarão da vegetação local; as Artes mostrarão por quem a escultura foi feita e por que está ali. Mas as abordagens são específicas de cada disciplina e não há interligação.
>
> Na interdisciplinaridade, duas ou mais disciplinas relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento. Dessa forma, o professor de Geografia, ao falar da localização do Cristo, poderia utilizar um texto poético, assim como a ciência analisaria a história da ocupação da cidade para entender os impactos ambientais no entorno.
>
> A transdisciplinaridade é uma abordagem mais complexa, em que a divisão por disciplinas, hoje implantada nas escolas, deixa de existir. Essa prática somente será viável quando não houver mais a fragmentação do conhecimento."

Na perspectiva descrita acima, os saberes das disciplinas se fundem para enriquecer o conhecimento, podemos dizer que as habilidades que são comumente associadas a uma área do saber podem servir como suporte na realização de atividades típicas de outra área. O interessante é que as atividades sugeridas pela revista como exemplo de prática interdisciplinar privilegiam a leitura, ou seja, mais uma vez é possível detectar que a própria atividade de leitura, por sua natureza interativa, social, cultural, é uma atividade, por excelência, interdisciplinar. A explicação fornecida pela revista é uma versão simplificada, facilitada, para a distinção entre os conceitos.

De acordo com Maheu (2006), antes de discutir o conceito de interdisciplinaridade, é preciso rever o de disciplina. A autora recorre ao *Dictionnaire Actuel de L'Éducation*, de Legendre (1993) para esclarecer o que vem a ser disciplina do ponto de vista epistemológico:

> "Domínio estruturado do saber que possui um objeto de estudo próprio, um esquema conceitual, um vocabulário especializado e, ainda, um conjunto de postulados, conceitos, fenômenos particulares, métodos e leis. Conjunto específico de conhecimentos que têm características próprias sob o plano do ensino, da formulação, dos métodos e das matérias."
> (Legendre, 1993 *apud* Maheu, 2006: 1-2)

Segundo a autora, a tentativa de estabelecer relações entre as disciplinas é que dá origem à interdisciplinaridade. Estas relações não são criadas, produzidas; a prática interdisciplinar pressupõe essas inter-relações. A interdisciplinaridade seria, portanto, a essência dessa relação. Após essa reflexão, a autora nos fornece um conceito de interdisciplinaridade que considera os objetivos pedagógicos que podem ser desenvolvidos a partir desta prática:

> "(...) interdisciplinaridade vem a ser o resultado da articulação entre duas ou mais disciplinas com objetivos pedagógicos comuns, já que as disciplinas não podem ser consideradas como ilhas isoladas num arquipélago perdido. São, nessa perspectiva, a unidade do saber que se realiza na especificidade de cada uma das disciplinas." (2006:07)

A título de ilustração, analisemos

Assim que o menino lança a flecha, há transformação de um tipo de energia em outra. A transformação, nesse caso, é de energia

(A) potencial elástica em energia gravitacional.
(B) gravitacional em energia potencial.
(C) potencial elástica em energia cinética.
(D) cinética em energia potencial elástica.
(E) gravitacional em energia cinética.

No texto, o leitor depara-se com uma conhecida experiência para verificar o princípio da Lei da Gravidade, que atua sobre os corpos, atraindo-os para o solo. A questão, ao fazer uso de uma tirinha, pode sugerir uma relação interdisciplinar. Como a Física dedica-se ao estudo da natureza, alguns postulados desta disciplina tornaram-se populares através de programas de televisão, matérias em jornais e revistas, de modo que, hoje, podemos encontrar em revistas de celebridades depoimentos de modelos que justificam a excessiva preocupação com os cuidados com o corpo através do argumento da ação da gravidade.

No entanto, o texto, apesar de desencadear uma série de reflexões contextualizadas para os dias atuais, não fornece subsídios à resposta, que exige um conhecimento conceitual, específico da área para que o participante chegue à resposta oficial, letra C. O fato de os autores da tira terem usado um gênero mais informal para ilustrar conhecimentos geralmente abordados em textos científicos é resultado do processo de popularização ao qual a ciência vem sendo submetida ao longo dos anos, mas esse aspecto pertinente à linguagem não é abordado na questão.

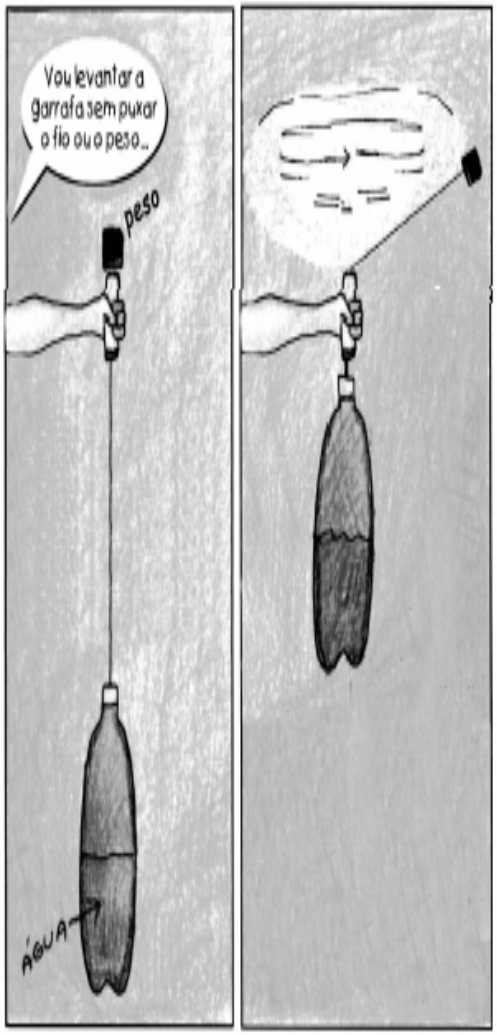
Vejamos a 15ª questão:

15

Observe o fenômeno indicado na tirinha ao lado.

A força que atua sobre o peso e produz o deslocamento vertical da garrafa é a força

(A) de inércia.
(B) gravitacional.
(C) de empuxo.
(D) centrípeta.
(E) elástica.



(Adaptado. Luisa Daou & Francisco Caruso, *Tirinhas de Física*, vol. 2, CBPF, Rio de Janeiro, 2000.)

O princípio em que se baseia esta questão é o mesmo da anterior. Podemos verificar, inclusive, que as tirinhas foram retiradas da mesma obra (*"Tirinhas de Física").* O objetivo é que o leitor analise o texto para, em seguida, refletir sobre a ação representada e associar esta representação aos conhecimentos formais que possui no campo da Física. Esta tentativa de aproximar os conteúdos científicos de situações possíveis no cotidiano do aluno norteia os estudos em relação ao processo ensino-aprendizagem de várias áreas. Seria um dos princípios da *Funcionalidade*, ou

seja, o aluno precisa encontrar sentido, utilidade para os conteúdos vivenciados em sala de aula. Se a Física é o estudo da natureza, por que não levar o aluno a perceber que, ao seu, redor, estão acontecendo reações físicas o tempo inteiro? Como na questão anterior, não há objetivos em comum com outras disciplinas norteando a questão, ela testa aptidões relativas apenas à Física.

Em obra de extrema relevância sobre a relação entre leitura e interdisciplinaridade, Kleiman e Moraes (2002) não especificam um conceito para interdisciplinaridade, mas este pode ser depreendido através de várias considerações feitas ao longo do texto, sobre a prática interdisciplinar na escola. Ao citar a experiência norte-americana de reformulação curricular em função da integração do currículo do ensino fundamental, as autoras consideram que “partiram da convicção de que experiências educacionais são mais autênticas e de maior valor para os alunos quando os currículos refletem a vida real, que é multifacetada – em lugar de ser organizada em pacotes de assuntos arrumados”.

Essa integração do conhecimento pode ser verificada, na prova do Enem, desde a sua organização. Diferentemente do modelo de avaliação tradicional, que ainda persiste em vestibulares de várias universidades do país, não há blocos de questões separadas de acordo com as disciplinas. Outro fator diferencial nas provas do Enem é que o conhecimento de mundo do aluno, adquirido através de sua experiência, e não apenas na educação formal, é valorizado na elaboração das questões, como podemos verificar na 56ª questão, da edição de 2000 do exame:

EXEMPLO 16

O quadrinho publicado na revista *Newsweek* (23/9/1991) ilustra o desespero dos cartógrafos para desenhar o novo mapa-múndi diante das constantes mudanças de fronteiras.

Levando em consideração o contexto da época em que a charge foi publicada, dentre as frases abaixo, a que melhor completa o texto da fala, propondo outra correção no mapa, é:

(A) “A Albânia já não faz parte da Europa”.
(B) “O número de países só está diminuindo”.
(C) “Cuba já não faz parte do Terceiro Mundo”.
(D) “O Kasaquistão acabou de declarar independência”.
(E) “Vamos ter de dividir a Alemanha novamente”.

PERCENTUAL DE RESPOSTAS ÀS ALTERNATIVAS

A	B	C	D	E
19	7	10	37	27

HABILIDADE TESTADA: 21

O enunciado da questão fornece ao leitor duas informações importantes: a de que o texto-base foi retirado de uma revista americana semanal de informações, a *Newsweek*, bem como sua data de publicação. As informações ajudam a orientar a leitura do participante, pois situam o leitor sobre as condições de produção do texto.

Algumas charges, quando tem como espaço de publicação um veículo jornalístico, são produzidas de acordo com uma notícia destacada no suporte – jornal ou revista. Seria útil, nesse caso, além do conhecimento sobre o assunto abordado, informações sobre as características do gênero textual charge. No caso do texto da questão, a piada diz respeito ao fato de que, por conta das constantes mudanças políticas ocorridas nos últimos anos, o mapa-múndi já sofreu diversas alterações.

Ao fornecer a data de publicação da charge, a questão orienta, implicitamente, que o estudante acesse a memória e remonte à época sugerida na tentativa de rememorar os acontecimentos marcantes na história mundial nesse período. Esta informação poderá ser apreendida em uma aula de História ou de Geografia, mas poderia também ser obtida através da leitura de um jornal ou revista, ou até mesmo através de um telejornal. Trata-se de um acontecimento noticiado através dos veículos de comunicação e, portanto, acessível ao aluno que se manteve bem-informado e que, portanto pode ter chegado por essa via à resposta sugerida, letra D.

A Matriz de Competências do Enem cita, também, como uma das competências avaliadas, a capacidade de enfrentar situações-problema. Em um projeto de integração curricular, de acordo com Kleiman e Moraes, esta preocupação também é pertinente, como podemos observar na seguinte consideração: “ um enfoque nas relações entre disciplinas deverá encorajar a solução criativa de problemas e a tomada de decisões porque traz para os alunos as perspectivas, conhecimento, e a habilidade de coletar dados de todas as disciplinas” (2002: 27). Esta “habilidade de coletar dados de todas as disciplinas”, mencionada pelas autoras, é que torna possível a leitura interdisciplinar de um texto, a visão

interdisciplinar de um problema, facilitando, para o aluno, a identificação da presença do seu mundo, real, palpável, nas atividades realizadas na escola.

Ao considerar a alienação em relação à realidade do aluno e a distância entre os conhecimentos obtidos na escola e as práticas sociais desempenhadas fora dela como fatores que acabam por desestimular e afastar o aluno do ambiente de sala de aula, o professor dá um salto em direção a uma nova dimensão da educação. Se a escola faz parte da sociedade, na verdade, é produto dela, como manter, no século XXI essa distância? Kleiman e Moraes mostram que essa fragmentação do saber pode ser legitimada através de várias práticas em sociedade, sem que o professor, muitas vezes, se dê conta disso. Entre elas, são destacadas (2002: 31):

> ● apresentando a divisão entre ensino acadêmico e profissional, que redundará em postos de trabalho de terno-e-gravata ou de macacão, divisão que se reproduz até nas avaliações, que dão maior valor ao trabalho intelectual que ao físico, manual, ou artístico;
> ● obrigando os jovens, às vezes com apenas 16 anos, a decidir, em cursinhos especializados e divididos, se irão seguir uma carreira em Ciências Humanas, Exatas ou Biomédicas;
> ● dividindo o currículo da universidade em licenciaturas – para formação de professores, com direito a incursões pelas Ciências Humanas – e bacharelatos – para formação de pesquisadores, com eliminação das matérias humanísticas e pedagógicas, implicando uma visão tecnicista, não formativa, do professor e do pesquisador;
> ● separando rigidamente as “matérias” ou “disciplinas” umas das outras, com blocos monolíticos, sem conexão entre si;
> ● colocando trabalho e lazer em pólos opostos, tendo como conseqüência disso, que impor a ordem e a disciplina através da coerção;
> ● formando professores extremamente especializados, que não conseguem trabalhar interdisciplinarmente.

Ao abordar em suas questões temas pertinentes aos conteúdos disciplinares, mas também relevantes à vida social do aluno, o Enem permite que este perceba

que o conhecimento está ao seu alcance, não é uma dádiva divina, concedida apenas a poucos merecedores. Ele percebe que, de posse do conhecimento que conseguiu reunir ao longo da vida, é capaz de responder às questões da prova, enfrentar as situações-problema que lhes são impostas. É o caso da quarta questão, da prova de 2001:

EXEMPLO 17

"... Um operário desenrola o arame, o outro o endireita, um terceiro corta, um quarto o afia nas pontas para a colocação da cabeça do alfinete; para fazer a cabeça do alfinete requerem-se 3 ou 4 operações diferentes; ..."

SMITH, Adam. *A Riqueza das Nações*. Investigação sobre a sua Natureza e suas Causas. Vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

A respeito do texto e do quadrinho são feitas as seguintes afirmações:

I. Ambos retratam a intensa divisão do trabalho, à qual são submetidos os operários.
II. O texto refere-se à produção informatizada e o quadrinho, à produção artesanal.
III. Ambos contêm a idéia de que o produto da atividade industrial não depende do conhecimento de todo o processo por parte do operário.

Dentre essas afirmações, apenas

(A) I está correta.
(B) II está correta.
(C) III está correta.

(D) I e II estão corretas.
(E) I e III estão corretas.

PERCENTUAL DE RESPOSTA ÀS QUESTÕES

A	B	C	D	E
14	4	13	9	59

HABILIDADE TESTADA: 20

A temática da questão acima pode ser tanto relacionada à Revolução Industrial, vista pelo aluno em sala de aula, como pode ser relacionada à conversa que ele teve com o pai, operário de uma grande indústria, sobre o trabalho que este desempenha. Os textos usados na questão, pertencentes a gêneros diferentes e tendo, portanto, funções sociais distintas, remetem a uma situação que ainda faz parte da rotina de muitos trabalhadores em indústrias de todo o país, então, ainda que o participante não tenha um contato direto com essa realidade, ela faz parte do meio em que ele vive, o que representa mais chances de que ele a conheça.

A resposta oficial da questão, letra D, pode ser apreendida a partir da leitura dos textos, mas é inegável que o leitor, ao reconhecer a informação como parte de seu repertório de leituras de mundo, se sentirá valorizado, pois o que ele sabe tem serventia, é levado em consideração. Se esta leitura depende da junção de várias outras leituras, da conversa entre operários dentro do ônibus, das páginas de jornais, que noticiam greve nas indústrias por melhores condições de trabalho, da aula de História sobre Revolução Industrial, esse texto é compreendido, para o leitor, através de uma teia de outros textos, que se complementam, se fundem. Podemos dizer, então, que uma das condições para a interdisciplinaridade é a *intertextualidade.*

2. Intertextualidade: diálogo entre textos

O conceito de intertextualidade foi introduzido, nos estudos da linguagem, em 1966 por Julia Kristeva, que o associava aos componentes do texto literário. Hoje, podemos dizer que a intertextualidade ultrapassou os limites conceituais e passou a ser vista como uma característica de qualquer texto. Já dizia Bakthin (*apud* Costa Val, 2000:40) que "nenhum locutor é o Adão bíblico", sendo assim, todo texto é construído a partir de inúmeras outras referências coletadas pelo seu produtor.

Se somos sujeitos ativos, situados social, cultural e historicamente, é natural que o nosso discurso seja construído através de outros, dos quais nos aproximamos, com os quais concordamos e até discordamos. Essa profusão de textos com os quais temos contato ao longo de nossa vida é que constrói a rede de significados da qual fazemos parte. De acordo com Bazerman (2006:88), "nós criamos os nossos textos a partir do oceano de textos anteriores que estão à nossa volta e do oceano de linguagem em que vivemos. E compreendemos o texto dos outros dentro desse mesmo oceano."

Desta forma, esse diálogo, essa relação entre textos nos conduz ao conceito de intertextualidade. Para Bazerman (2006:88), "a relação que cada texto estabelece com os outros à sua volta é chamada de intertextualidade". Segundo o autor, esta análise não se restringe ao reconhecimento do diálogo entre os textos, mas deve verificar de que maneira um indivíduo faz uso, manipula o discurso do outro para atender às suas necessidades comunicativas.

Koch e Elias (2006:86) determinam que "em sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente

decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é a condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já dito, prévio a todo dizer.”As autoras consideram, ainda, duas possibilidades de intertextualidade, a explícita e a implícita. A primeira ocorre quando há citação da fonte, ou seja, o autor declara a presença marcante de outro em seu discurso, o que é representado, na prática, pelo uso de citações, aspas, itálico. A segunda é mais complexa, pois exige que o leitor recupere,em sua memória, a fonte na qual o texto se inspira ou da qual sofre influência. Por depender de relações feitas pelo leitor através do recurso da memória, não há garantias de que esse tipo de intertexto seja percebido pelo leitor. Observemos um exemplo de intertextualidade explícita, da edição 2005 no Enem:

EXEMPLO 18

A tira de Frank e Ernest cita a conhecida fábula da cigarra e da formiga com o objetivo de fazer uma ironia com relação às condições de trabalho. O autor, Thaves, recupera um texto já conhecido socialmente, tanto que o personagem inicia sua fala fazendo alusão à lembrança do leitor. Podemos dizer que este é um exemplo de

intertexto explícito no qual o sentido original é subvertido em função das necessidades do autor. Na fábula, originalmente, o intuito é louvar a atitude da formiga que, previdente, trabalha o verão inteiro para acumular alimentos para o inverno. Enquanto isso, a cigarra apenas canta, de modo que no inverno, não tendo alimento nem abrigo, pede ajuda à formiga, que a acolhe.

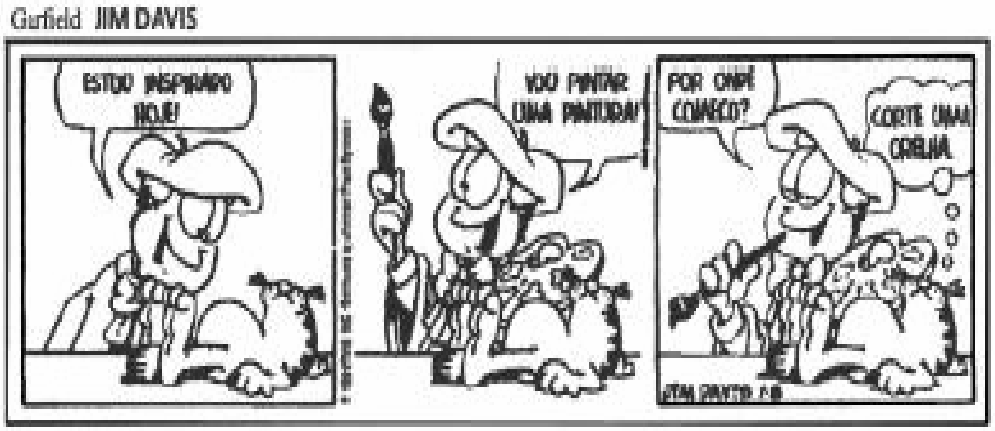
No texto de Thaves, a fábula é trazida para os anos 90, então o contexto subverte o sentido. A atitude da formiga não é louvada, mas ironizada, pois os personagens sugerem que a cigarra se aproveita da situação para pisá-la. O texto faz alusão à situação dos aposentados no nosso país, representados pela alegoria da formiga, que trabalhou a vida toda e, no fim, sempre aparece alguém para pisá-la.

O texto de Henfil, que faz parte da mesma questão, faz referência à luta das mulheres por um espaço na sociedade. O aspecto cômico fica por conta do fato de o personagem sugerir que as mulheres devem exigir seus direitos, mas ressalta uma diferença feminina em relação aos homens “pisar com seus pés maravilhosos!”, ou seja, o destaque dado à delicadeza feminina é uma das possibilidades de interpretação que possibilitam o humor do texto.

Um outro exemplo em que a intertextualidade é usada como recurso para sustentar a ironia é o seguinte, da 59ª questão, da edição de 2000:

EXEMPLO 19

As histórias em quadrinhos, por vezes, utilizam animais como personagens e a eles atribuem comportamento humano. O gato Garfield é exemplo desse fato.



Fonte: Caderno Vida e Arte, *Jornal do Povo*, Fortaleza

Van Gogh, pintor holandês nascido em 1853, é um dos principais nomes da pintura mundial. É dele o quadro abaixo.

VAN GOGH
Auto-retrato de orelha cortada

O 3º quadrinho sugere que Garfield:

(A) desconhece tudo sobre arte, por isso faz a sugestão.
(B) acredita que todo pintor deve fazer algo diferente.
(C) defende que para ser pintor a pessoa tem de sofrer.
(D) conhece a história de um pintor famoso e faz uso da ironia.
(E) acredita que seu dono tenha tendência artística e, por isso, faz a sugestão.

PERCENTUAL DE RESPOSTAS ÀS ALTERNATIVAS

A	B	C	D	E
8	6	2	81	3

HABILIDADE TESTADA: 20

Nesta questão, pode-se perceber que um aspecto visual chama a atenção logo no primeiro quadrinho: a caracterização do personagem (o dono de Garfield). Ele está usando uma boina típica dos pintores de séculos passados. Esta peça, como bem sabem os leitores das tirinhas de Garfield, não faz parte do vestuário habitual do personagem. Somamos a esta caracterização a frase dita por ele, *"estou inspirado hoje".* Como se sabe, a busca pela inspiração faz parte do universo artístico, tornou-se até um clichê. Sendo assim, percebe-se que a competência de dominar linguagens faz-se necessária também nessa questão, uma vez que a combinação entre imagem e texto verbal constrói o sentido global.

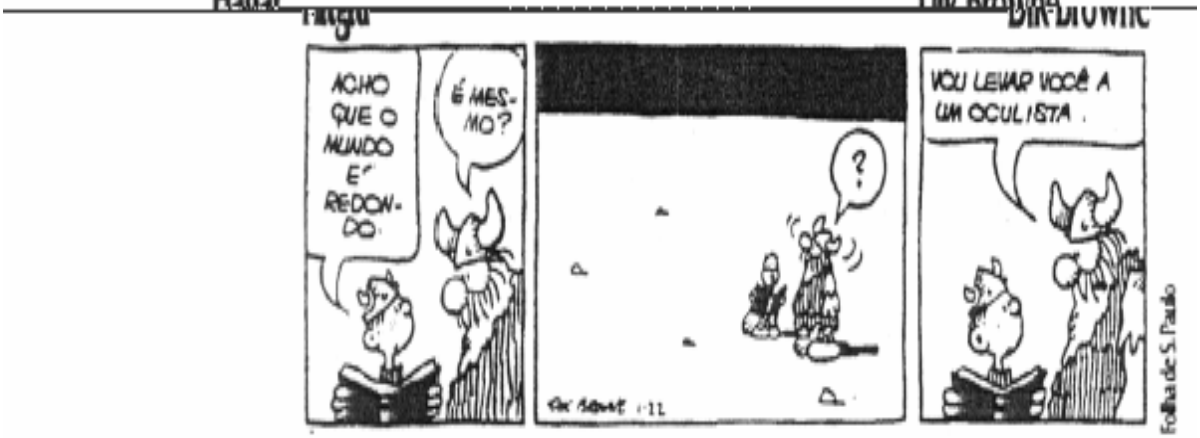
Na tira de Jim Davis, o intertexto está implícito. O autor faz alusão à Van Gogh através da sugestão de Garfield para que seu dono corte uma orelha e, assim, torne-se um pintor famoso. Se na tira a intertextualidade está implícita, é o enunciado da questão que a explicita, citando Van Gogh e expondo seu auto-retrato com a orelha cortada. Ainda assim, para que o leitor reconheça a ironia de Garfield, ele precisaria ter o conhecimento de que a fama de Van Gogh deve-se, além do seu talento, ao episódio sugerido.

A partir da análise das questões, pode-se perceber que, como sentencia Discini (2004: 223), "em qualquer texto, a voz do *outro* dialoga com a voz do *um*, de maneira que o sujeito da enunciação não é único, mas dialógico". O pressuposto encontra respaldo no fato de que as questões do Enem são repletas de referências,

diretas ou indiretas, a conhecimentos formais e / ou informais do participante. Como apontam Kleiman e Moraes (2002: 81), “a presença de vestígios de outros assuntos dá sustentação à tese de que a intertextualidade constitutiva do texto é eminentemente interdisciplinar. O conjunto de relações com outros textos do mesmo gênero e com outros temas transforma o texto num objeto tão aberto quantas sejam as relações que o leitor perceber”. Estas inúmeras possibilidades de interpretação a partir do tema tratado no texto permitem até mesmo aos elaboradores da questão estabelecer relações entre textos que, a princípio, não mantinham relações de sentido, é o caso da 59ª questão da prova de 2004:

EXEMPLO 20

59.



Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso minha aldeia é grande como outra qualquer
Porque sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...

(Alberto Caeiro)

A tira “Hagar” e o poema de Alberto Caeiro (um dos heterônimos de Fernando Pessoa) expressam, com linguagens diferentes,uma mesma idéia: a de que a compreensão que temos do mundo é condicionada, essencialmente,

(A) pelo alcance de cada cultura.
(B) pela capacidade visual do observador.
(C) pelo senso de humor de cada um.
(D) pela idade do observador.
(E) pela altura do ponto de observação.

Não há como garantir que Dik Browne, autor da tira de Hagar, tenha lido Fernando Pessoa e, por influência deste, produzido o texto da questão. Os elaboradores, diante da possibilidade de criar associações entre os dois textos, enxergaram a relação entre eles, mostrando que não há barreiras de tempo para o diálogo entre os textos, desta forma, seria pertinente aludir, num processo intertextual por excelência, a Kleiman e Moraes (2002: 62) para sustentar os argumentos defendidos neste estudo:

> “O significado de um texto não se limita ao que apenas está nele; seu significado resulta da interseção com outros. Assim ,a intertextualidade refere-se às relações entre os diferentes textos que permitem que um texto derive seus significados de outros. Os textos incorporam modelos, vestígios, e até estilo (no caso das paródias) de outros textos e de outros gêneros. Diz-se que todo texto remete a outros textos no passado e aponta para outros no futuro.”

CONCLUSÃO

O objetivo que norteou o presente trabalho foi investigar o tratamento dado à compreensão textual nas provas do Enem. Como já foi dito na introdução, a crise da leitura, ainda presente na sociedade brasileira, é uma grande preocupação minha, enquanto professora de língua portuguesa e, conseqüentemente, professora de leitura, e maior ainda enquanto cidadã. É impossível, a meu ver, dissociar o desinteresse pela leitura, característica de grande parte dos nossos jovens, do contexto social e histórico que estamos vivenciando.

Como foi discutido no capítulo II, a massificação da cultura, a banalização dos valores e o avanço da tecnologia são fatores que contribuem para que parte da juventude se afaste dos livros. No entanto, outros fatores, em particular aqueles diretamente relacionados ao contexto escolar, são os mais preocupantes.

Bibliotecas sucateadas (quando existem), professores mal-remunerados, que precisam trabalhar os três turnos e que por isso não têm sequer tempo para ler, além de mal formados, e uma concepção de ensino na qual a gramática normativa ocupa espaço de destaque, além de currículos fragmentados, que reforçam a visão de que o trabalho com a leitura é responsabilidade exclusiva do professor de português, estes são alguns dos problemas abordados nesta dissertação e que fazem parte da realidade da educação básica do nosso país.

Um panorama como esse não é facilmente revertido; é preciso criar políticas públicas sérias, que encarem a educação como prioridade na lista dos vários problemas que a nossa nação enfrenta. As ações nesse sentido devem partir da consciência do quadro em que estamos inseridos, pois só reconhecendo a gravidade da doença, o tratamento será administrado com presteza e eficiência. Sendo assim, as avaliações em larga escala, como o Enem e o SAEB, fornecem informações valiosas para a construção desse diagnóstico.

Ao direcionar o foco do trabalho para o Enem, a pretensão foi, *a priori*, realizar um estudo cuja proposta privilegiasse a investigação do espaço concedido à leitura no exame, bem como a percepção do perfil de leitor desejado para alcançar um bom desempenho na avaliação. O ajuste desse foco voltou-se também para uma análise da Matriz de Competências, que evidencia a preocupação em adotar a leitura e a interdisciplinaridade como conceitos basilares para a elaboração da prova.

Foi constatado que, de fato, a compreensão textual é o carro-chefe da prova, a julgar pela quantidade de textos presentes em todas as edições. Todavia, a seleção textual, que privilegia apenas os gêneros já trabalhados com freqüência na escola, nos revelou que a concepção de letramento que norteia o Enem ainda é

voltada apenas para as práticas escolares. O cotidiano do aluno, que extrapola os limites da escola, não é refletido na prova através da escolhas de textos que façam parte desse contexto.

É importante destacar, também, que o exame não se prende a conteúdos específicos, mas ao desenvolvimento de várias habilidades e competências, o que representa um verdadeiro avanço. Se o que o exame pretende é oferecer aos participantes uma oportunidade de se auto-avaliarem, analisarem o que realmente aprenderam durante o ensino médio, o que, na verdade, o aluno é capaz de fazer com o conhecimento adquirido, como ele pode aplicá-lo, isso serve como um estímulo para aprender cada vez mais.

Um outro ponto bastante positivo em relação ao exame é a tentativa de adoção de uma estratégia interdisciplinar de abordagem dos conteúdos. Pelo que pudemos analisar, através das leituras realizadas visando à discussão empreendida neste trabalho, essa não é uma tarefa das mais fáceis. O próprio conceito de interdisciplinaridade é complexo, assim como é complexa sua aplicação. Para adotar uma postura interdisciplinar, é preciso que os professores se dediquem ao estudo do tema e possam dispor de tempo para discutir a questão, traçar estratégias de aplicação. Na real situação em que se encontra a educação do nosso país, em que professores precisam trabalhar até três turnos para garantir uma renda satisfatória, a concepção interdisciplinar parece ficar no plano do impossível.

Nesse âmbito, a contribuição que o Enem já está fornecendo à sociedade é bastante válida. Ainda que muitas vezes a interdisciplinaridade não aconteça, de fato, na prova, o simples fato de as questões não estarem separadas por áreas do

saber já “desmonta” um pouco a visão compartimentada do conhecimento que os alunos compartilham.

São poucas as escolas que tentam implantar em seus currículos a visão holística do conhecimento. Sendo assim, grande parte dos participantes do Enem,muito provavelmente se deparam, na prova, com uma proposta muito diferente do trabalho desenvolvido na escola. A carga de conhecimentos prévios que permite ao leitor fazer inferências complexas, como foi mostrado através das análises, não é construída de maneira eficaz em grande parte das escolas do país, de modo que a avaliação revela, na verdade, um ideal de aluno e de leitor muito distante daquele que se observa na realidade. Nem por isso podemos invalidar a avaliação como instrumento relevante na construção de uma educação de base de qualidade.

A preocupação com a interdisciplinaridade revelada pelos elaboradores do Enem, faz com que estes, ao tentarem avaliar os saberes dos estudantes através dessa ótica, impulsionem as escolas a modificarem seus currículos nesse sentido, uma vez que a influência do exame na elaboração das propostas de escolas de todo o país é um fato. Ao mostrar a alunos e professores, através de suas questões, estas novas concepções, o Enem presta um serviço à educação no nosso país. Ao fornecer subsídios para reverter o triste quadro da educação, a avaliação cumpre o seu papel mais nobre: nos leva a reconhecer nossas falhas – cabendo aos elaboradores da Matriz e do exame também rever seus tropeços, suas falhas nesse percurso – e, a partir daí, tentar transformá-las em lições para a criação de uma nova realidade. Este é o primeiro passo no longo caminho para a construção de uma educação básica de qualidade em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAZERMAN, Charles. 2006. *Gênero, Agência e Escrita.* São Paulo: Cortez. (Org. HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONISIO, Ângela Paiva)

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de. SOUSA, Luzia Costa de. 2000. *Metodologia de avaliação em políticas públicas.* São Paulo: Cortez. (Coleção Questões de Nossa Época; v.75)

BESERRA, Normanda da Silva. 2002. *Relações textuais em itens de avaliação de leitura.* Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística. Dissertação de Mestrado. Recife, PE.

BONAMINO, Alicia. COSCARELLI, Carla. FRANCO, Celso. 2002. *Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA.* Disponível em: **http://www.cedes.unicamp.br**

CARRASCOZA, João Anzanello. 1999. *A evolução do texto publicitário – a associação de palavras como elemento de sedução na publicidade.* São Paulo: Futura.

CHARTIER, Roger. 1998. *A aventura do livro – do leitor ao navegador.*São Paulo: Editora Unesp.

COSTA VAL, Maria da Graça. 2000. Repensando *a textualidade.* In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.). *Língua Portuguesa em debate.* Petrópolis: Vozes.

DIONISIO, Angela Paiva. 2006. *Gêneros Multimodais e Multiletramento. In:*KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros Textuais – Reflexões e ensino.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna. pp.131-144.

DIONISIO, Angela Paiva. 2006a. *Intertextualidade e multimodalidade na escrita didática.*Disponível em: **www.gtltac.com**

DISCINI, Norma. 2004. *O estilo nos textos – história em quadrinhos, mídia, literatura.* São Paulo: Contexto.

Documento Básico do Enem, 1998. INEP, Brasília. In: **http://www.inep.gov.br/enem**

FARACO, Carlos Alberto. 2004. *Norma-padrão brasileira – Desembaraçando alguns nós.* In: BAGNO, Marcos (org.). Lingüística da Norma.2ed. São Paulo: Loyola.pp.37-62.

FERREIRA, Maria Elisa de M. P. 2005. *Ciência e interdisciplinaridade.* In: FAZENDA, Ivani. (Org.) . Práticas Interdisciplinares na Escola. São Paulo: Cortez. Pp 19-22.

GERALDI, João Wanderley (Org.). 1997. *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática.

Informativo do Enem. 2005. BRASIL, Ministério da Educação. INEP.

KATO, Mary. 1986. *No mundo da escrita – Uma perspectiva psicolingüística.* São Paulo: Ática.

KLEIMAN, Angela (org.). 1995. *Os significados do letramento.* Campinas: Mercado de Letras.

_____. 2004. *Oficina de leitura – teoria & prática.* 10ª ed. Campinas: Pontes.

_____. 2004a .*Texto e leitor – Aspectos cognitivos da leitura.* 9º ed. Campinas: Pontes.

KLEIMAN, Angela. MORAES, Silvia. 2002. *Leitura e interdisciplinaridade – Tecendo redes nos projetos da escola.* Campinas: Mercado de Letras.

KOCH, Ingedore Villaça. 2003. *Desvendando os segredos do texto.*2ªed. São Paulo: Cortez.

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

KRESS, Gunther. Van LEUWEEN, Theo. 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design.* New York: Routledge.

LAJOLO, Marisa. 2002. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.*6ªed. São Paulo: Ática.

MAHEU, Cristina d'Ávila. 2006. *Interdisciplinaridade e mediação pedagógica.* Disponível em: **http://nupead.unifacs.br**

MARCUSCHI, Beth. 2006. *O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio?* In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola.pp.57-82

MARCUSCHI, Elizabeth; VIANA, Marígia. 1997. *Construindo significados: o teste de língua portuguesa.* In: MARCUSCHI, Elizabeth; SOARES, Edla de Araújo Lira. (Orgs.). Avaliação e Currículo – Inclusão e Pluralidade. Recife: Editora Universitária da UFPE. (Série Políticas Educacionais em Debate; n.1).pp.25-68

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2002. *Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In:* ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro da. (orgs.). *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares.* São Paulo: Ática.pp.38-57

_____. *Gêneros Textuais:definição e funcionalidade.In:* DIONISIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. 2003. *Gêneros textuais & ensino.* 2ªed. Rio de Janeiro: Lucerna.pp.19-36

_____. *Compreensão de texto: algumas reflexões. In:* DIONISIO, Ângela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora. 2005. *O livro didático de Português – Múltiplos olhares.* 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna.pp.48-61

McCLOUD, Scott. 2005. *Desvendando os Quadrinhos.* São Paulo: M.Books

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

Relatório pedagógico do Enem, 1999. BRASIL, Ministério da Educação. INEP. Disponível em: **www.inep.gov.br**

Relatório pedagógico do Enem, 2000. BRASIL, Ministério da Educação. INEP. Disponível em: **www.inep.gov.br**

Relatório pedagógico do Enem, 2001. BRASIL, Ministério da Educação. INEP. Disponível em: **www.inep.gov.br**

Relatório pedagógico do Enem, 2002. BRASIL, Ministério da Educação. INEP. Disponível em: **www.inep.gov.br**

Revista do Enem. 2006. BRASIL, Ministério da Educação. INEP.

SILVA. Ezequiel Theodoro da. 2002. *A produção da leitura na escola – Pesquisas x Propostas.* São Paulo: Ática.

STÖCKL, Hartmut. 2004. *Between modes: Language and image imprinted media. In:* CHARLES, Cassily; KALTENBACHER, Martin. VENTOLA, Eija. *Perspectives on multimodality.* Amsterdan/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company. V.6.pp09-30

SOARES, Magda. 2001. *Letramento: Um tema em três gêneros.*2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. 2002. *Linguagem e escola – Uma perspectiva social.* 17ª ed. São Paulo: Ática.

STREET, Brian. 1984. *Literacy in theory and practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 1993. *Cross-cultural approaches to literacy.* Cambridge: Cambridge University Press.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. 2005. *O seminário: um evento de letramento escolar.* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.

ZILBERMAN, Regina. 2001. *Fim do livro, fim dos leitores?.* São Paulo: Editora Senac.

ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro da. (orgs.). 2002. *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares.* São Paulo: Ática.

ANEXO 1

ENEM – HABILIDADES

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.

2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.

3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.

4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.

5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.

6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.

7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.

8. Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.

9. Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.

10. Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.

11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.

12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.

13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.

14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.

15. Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de freqüências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.

16. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.

17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.

18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.

19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.

20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.

21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo