

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Grandes

Temas da

Educação

Nacional 3

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Grandes Temas da Educação Nacional

3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

G752 Grandes temas da educação nacional 3 [recurso eletrônico] /
Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena
Editora, 2019. – (Grandes Temas da Educação Nacional; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-233-3

DOI 10.22533/at.ed.33319

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Professores – Condições de trabalho. 4. Professores – Formação.
I. Sousa, Ivan Vale de. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

As práticas educativas partem das finalidades inseridas em cada ação e estabelecem as conexões necessárias no processo de ensino e aprendizagem. Este terceiro volume do livro *Grandes Temas da Educação Nacional* traz uma nova roupagem de ideias aos leitores, além de promover a mobilização de novos saberes.

Partindo dos objetivos de aprendizagem, este livro apresenta aos diversos leitores e interlocutores das ideias que aqui tomam formas, a estruturação de vinte e um trabalhos que trazem as características de seus autores, que ora transitam nas funções de pesquisadores, ora ocupam o lugar epistêmico de autores que interligam as conexões reflexivas com os diferentes contextos de uso.

No primeiro capítulo, o autor discute a relevância do letramento social a partir da produção do gênero textual carta pessoal realizada com alunos dos anos finais do ensino fundamental, apresentando os contextos de elaboração e as características de produção. No segundo capítulo, a discussão sobre letramento perpetua-se, agora na contextualização acadêmica e na modalidade da educação a distância, em um curso de Extensão de Redação Científica.

O terceiro capítulo preocupa-se na apresentação de um estudo sobre o processo de produção textual de alunos do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima, analisando como o processo de ensino-aprendizagem é estabelecido. As reflexões realizadas no quarto trabalho partem de uma análise comparativa da semântica em textos bíblicos, tendo como ponto de partida os conceitos de significado, os sentidos e as referências propostas no texto sagrado.

No quinto capítulo, o fenômeno semântico da polissemia é tomado como ponto de partida, tendo por base a análise de um livro didático do nono ano do ensino fundamental, como suporte diverso dos gêneros textuais. Os autores do sexto capítulo fundamentam-se na Lei nº 10.639/03, discutem os impactos nas formas de enxergar a imagem do sujeito negro, da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de educação do país.

O sétimo capítulo analisa seis itens da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo como ano de reflexão, a avaliação realizada em 2015, em que os autores examinam o vínculo com as respectivas competências de área. No oitavo capítulo, a autora apresenta uma proposta de investigação relativa à mediação como fomentadora da imaginação nas atividades de leitura e no empoderamento discente como sujeito autônomo e proficiente.

Os autores do nono capítulo aventuram-se na apresentação discursiva dos primórdios à Reforma Universitária do Ensino Superior no Brasil, partindo do período Brasil-Colônia à década de 60, utilizam-se de um estudo qualitativo, exploratório e descritivo. No décimo capítulo, as perspectivas avaliativas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição federal do estado de Pernambuco são tomadas como foco de discussão e análise na prevalência do processo de formação do profissional

pedagogo.

As discussões do décimo primeiro capítulo investigam a atuação do profissional pedagogo em um hospital particular no município de Imperatriz, estado do Maranhão, fundamentando-se na pesquisa bibliográfica e investigação de campo. No décimo segundo capítulo compreendem-se os elementos presentes na formação inicial do pedagogo, além de contribuir na atuação do profissional na função de gestor escolar.

No décimo terceiro capítulo as questões referentes à inclusão são discutidas a partir da Lei nº 10.436/02 e do Decreto 5.626/05 que regulamentam a Língua Brasileira de Sinais nos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia, considerando as especificidades da Comunidade Surda. O décimo quarto capítulo os autores investigam o papel da instituição escolar no processo de inclusão. Já décimo quinto capítulo inter-relaciona teoria e prática na formação docente para os contextos fundamental e médio na cidade de Monte Carmelo, no estado de Minas Gerais.

Os autores do décimo sexto capítulo propõem frutíferas reflexões mediante as identidades do homem caipira e do cowboy nas propagandas publicitárias, esclarecendo alguns estereótipos estabelecidos na constituição do sujeito. No décimo sétimo capítulo há uma descrição reconstitutiva da linha do tempo e histórica das áreas de Eletroterapia e da Estética como estratégia de ensino e aprendizagem do curso de Estética e Cosmética da Universidade de Fortaleza.

No décimo oitavo capítulo, as metodologias ativas são definidas e discutidas na aproximação com as Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramentas capazes de auxiliar o processo de compreensão das metodologias ativas. No décimo nono capítulo, além de descrever e comparar o novo modelo de recrutamento dos participantes do Grupo de Estudos Tecnológicos (GET) de Concreto à luz das atividades extracurriculares do curso de Bacharelado em Engenharia Civil da Universidade de Fortaleza propõe outras reflexões.

No vigésimo capítulo, os autores analisam como o Projeto Jovens do Semiárido tem colaborado no desenvolvimento às populações locais no interior do Piauí, além de estimularem o acesso ao conhecimento como maneira de empoderamento. Já no vigésimo primeiro e último capítulo a questão do plágio é o ponto de investigação, sobretudo na contextualização da mediação pedagógica.

Aos leitores e interlocutores deste livro são bem-vindas as interrogações e a ampliação dos múltiplos conhecimentos que podem ser produzidos pela multiplicidade reflexiva em que cada autor revela uma forma peculiar de discutir os assuntos que aqui tomaram forma e foram capazes de comunicar. Por fim, como organizador da identidade de *Grandes Temas da Educação Nacional*, desejo excelentes leituras e boas reflexões.

Prof. Me. Ivan Vale de Sousa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
LETRAMENTO SOCIAL E CARTA PESSOAL NO ENSINO BÁSICO: CONTEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO	
<i>Ivan Vale de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333191	
CAPÍTULO 2	13
LETRAMENTO ACADÊMICO NA MODALIDADE EAD: DESIGN INSTRUCIONAL DE UM CURSO DE EXTENSÃO DE REDAÇÃO CIENTÍFICA	
<i>Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333192	
CAPÍTULO 3	19
UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA	
<i>Evanilde Miranda de Freitas Guimarães</i> <i>Jairzinho Rabelo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333193	
CAPÍTULO 4	34
A SEMÂNTICA EM TEXTOS BÍBLICOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA	
<i>Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333194	
CAPÍTULO 5	48
O FENÔMENO SEMÂNTICO DA POLISSEMIA ABORDADO POR UM LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Livia Oliveira Biscotto</i> <i>Maria Cristina Ruas de Abreu Maia</i> <i>Maria Rita Francisca Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333195	
CAPÍTULO 6	60
A REPRESENTAÇÃO DA IMAGEM DO SUJEITO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS ANTES E APÓS A LEI Nº 10.639/03	
<i>Tatianne Silva Santos</i> <i>Tânia Regina Vieira</i> <i>Danilo Rabelo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333196	
CAPÍTULO 7	80
OS CONHECIMENTOS REQUERIDOS PELO ENEM - O QUE AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BUSCAM MEDIR?	
<i>Claudia Helena Azevedo Alvarenga</i> <i>Tarso Bonilha Mazzotti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.333197	

OS CONHECIMENTOS REQUERIDOS PELO ENEM - O QUE AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BUSCAM MEDIR?

Claudia Helena Azevedo Alvarenga

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do
Rio de Janeiro

Rio de Janeiro – RJ

Tarso Bonilha Mazzotti

Universidade Federal do Rio de Janeiro /
Universidade Estácio de Sá

Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: Este capítulo tem por objetivo analisar seis itens da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizado em 2015, examinando o vínculo com as respectivas competências de área. A elaboração do ENEM se orienta pela Matriz de Referência que determina nove competências nesta área. Os itens da prova têm por objetivo acionar determinadas competências, provocando um agir como operação mental para solucionar as questões objetivas da prova. Nossa análise busca expor os argumentos que concorrem para evidenciar o que se diz preferível neste tipo de exame, considerando que avaliar implica emitir juízos de valor a partir de certos critérios acordados previamente. Para tanto, sugerimos a análise retórica dos materiais textuais conjugando a Retórica, de acordo com as proposições de Perelman e Olbrechts-Tyteca, à Psicologia Social, na perspectiva de Michael

Billig. O item de uma prova é um elemento discursivo que expõe o que se diz desejável para a escolarização pelas respostas afirmadas como corretas. A análise retórica pode explicitar os raciocínios que orientam e justificam as escolhas dos examinadores. O modelo de exame do ENEM supõe que as questões são capazes de discriminar as competências aprendidas pelos estudantes sugerindo um correspondência de caráter biunívoco entre os itens e as competências de área elencadas com base na Matriz de Referência, que orienta a elaboração do ENEM. Nossa análise indica as inconsistências desta reciprocidade.

PALAVRAS-CHAVE: Exame Nacional do Ensino Médio. Avaliação em larga escala. Educação Básica. Retórica e Argumentação.

ABSTRACT: This chapter aims to analyze six exam questions from Languages, Codes and their Technologies Exam of National High School Exam (ENEM) held in 2015, examining the link with their area competences. ENEM elaboration is guided by the Reference Matrix which determines nine competences in this area. The exam questions aim to trigger certain skills, provoking an action as a mental operation to solve the exam questions. Our analysis seeks to expose the arguments that contribute to highlight what is said to be preferable in this type of examination, considering that valuation

implies making judgments of value according certain previously agreed criteria. To that end, we suggest the rhetorical analysis of textual materials combining Rhetoric, according Perelman and Olbrechts-Tyteca's propositions, to Social Psychology from Michael Billig's perspective. The item of a test is a discursive element which exposes what is said to be desirable for schooling by the answers sustained as correct. Rhetorical analysis can make explicit the reasoning that guides and justifies the examiners' choices. ENEM exam model assumes that the questions are able to discriminate the competences learned by the students, suggesting a biunivocal correspondence between the items and the listed area competences based on the Reference Matrix, which guides the elaboration of ENEM. Our analysis indicates the inconsistencies of this reciprocity.

KEYWORDS: National High School Exam. Large Scale Assessments. Basic Education. Rhetoric and Argumentation.

1 | INTRODUÇÃO

A proposta deste capítulo é examinar seis itens da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado em 2015. Nossa análise confronta as competências de área elencadas para esta prova com seis itens selecionados. O objetivo é expor os limites deste modelo de prova para averiguar habilidades e competências adquiridas pelos aprendizes, apresentando as impropriedades daquele instrumento para efetivar o que se propõe.

Independente das inúmeras modificações sofridas pelo ENEM desde sua criação pela Portaria, nº 438, de 28 de maio de 1998, este é o exame de maior relevância no processo de escolarização, mobilizando praticamente todos os estudantes que chegam ao final do ensino médio, e que desejam acesso ao ensino superior. Neste sentido, vale destacar que o resultado alcançado neste exame concorre para estabelecer uma linha de corte entre os estudantes considerados aptos a prosseguir em sua jornada pela educação universitária.

Para realizar a análise, os argumentos das questões objetivas serão considerados na perspectiva da Teoria da Argumentação, como proposta por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005). Neste caso, tratamos, especialmente, da exposição dos implícitos e das técnicas argumentativas cujos raciocínios visam influenciar para estabelecer uma lógica do que se diz preferível para avaliações com essas características. Os implícitos têm por núcleo os discursos naturalizados, que são amplamente admitidos e conhecidos por todos, sendo desnecessário retornar à sua exposição (MAZZOTTI, 2016). Por esta via, os implícitos normalmente adquirem o caráter de um axioma, não são questionáveis, constituem o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) definem como ações ou manifestações validadas nos seus sistemas de uso, mesmo que não apresentem um caráter demonstrativo. Sendo assim, os implícitos constituem parte de um acordo prévio e fornecem os pontos de partida para

o desenvolvimento dos argumentos.

A Teoria da Argumentação recupera e amplia os pressupostos da retórica aristotélica, ao sustentar a possibilidade de inserir juízos de valor no campo da racionalidade humana, uma vez que nem todos os raciocínios têm caráter de prova ou evidência. Do mesmo modo, pondera que toda a argumentação tem o poder de assentimento e adesão. Ainda que não objetivamente formulados, os argumentos expõem as crenças dos que as sustentam. A análise retórica desses argumentos permite expor os seus implícitos, para o que é preciso considerar a situação social discursiva.

Assim, nossa análise conjuga também os pressupostos da Psicologia Social desenvolvidos por Michael Billig em *Argumentando e Pensando*. Billig (2008, p. 96), assim como o sofista grego Protágoras, sustenta que “as questões humanas são de natureza tal que sempre podemos encontrar argumentos prós e contras”. Quando algum conteúdo discursivo põe em dúvida as nossas crenças e conhecimento, deliberamos a partir de um diálogo interno de caráter antinômico, pois a racionalidade humana não se constitui na unilateralidade (BILLIG, 2008).

Antes da análise dos itens do ENEM, segue uma breve caracterização deste exame, considerando que os estudantes estão ambientados nesta modalidade de avaliação como atividade de texto inserida no cotidiano escolar de avaliações.

2 | PREMISSAS QUE FUNDAMENTAM NOSSA ANÁLISE

Os debates acerca da formação que a escola deve prover ao aprendiz costumam ter como ponto de partida um axioma de qualidade incerta que afirma a possibilidade de modificar crenças, valores e atitudes. Trata-se de um axioma que se apoia em um juízo de valor experienciado por todos não apenas no contexto escolar, pois a contingência do ato comunicativo (só é possível afirmar a possibilidade) permeia todas as práticas comunicativas, além do contexto de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, não é factível garantir que as palavras e a intencionalidade do orador ou escritor são suficientes para mover o auditório de ouvintes ou leitores, ou ainda modificar a opinião do outro na direção que o orador deseja. No processo de escolarização, isto significa a possibilidade de o professor influenciar o estudante em seu desenvolvimento intelectual ao conduzir o educando de um estado de menos a mais educado, e que as provas escolares buscam mensurar (MAZZOTTI, 2007, 2015).

A contingência do ato comunicativo atravessa tanto as políticas dirigidas à educação quanto as reformas educacionais apresentadas por seus elaboradores (oradores) que buscam o engajamento do auditório (professores e gestores) aos argumentos que definem o que deve prevalecer e o que vale a pena ensinar, buscando regular o que se considera preferível fazer neste contexto. Essa é a situação retórica, em que se dirige ao outro para influenciar, motivando-o a realizar o que é apresentado.

Neste sentido, considerando que todas as situações discursivas são incertas, pelo que se afirma e pelo que se exclui, o terreno do que se diz próprio para a escolarização constitui um campo natural de investigação das disputas de valores e de crenças, entendidos como conhecimento.

Frequentemente, no limite do que é relativo à escolarização, uma informação naturalizada tem caráter dogmático, sendo necessário pensar os contornos das divergências, ou seja, repensar as premissas que servem de apoio à elaboração dos raciocínios. A escolha por este método de exposição é igualmente útil para a análise das questões do ENEM aqui propostas.

Nesta perspectiva, a exposição dos raciocínios tem por objetivo apreender o que é persuasivo e o que é rejeitado entre interlocutores, que está posto no formato de uma prova de múltiplas escolhas.

3 | DESCRIÇÃO GERAL DO EXAME EM 2015

A prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tem por finalidade avaliar os estudantes considerando 30 habilidades distribuídas por nove competências de área, definidas na Matriz de Referência do ENEM. Além das competências, todas as avaliações do ENEM são atravessadas por cinco eixos cognitivos: dominar diferentes linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas (BRASIL, 2015a). Para nosso capítulo, interessam as habilidades e as competências dirigidas à linguagem corporal, à identidade cultural e ao patrimônio cultural, e que serão especificadas ao longo de nossa análise.

Outro ponto que destacamos: as situações-problema (itens) desta prova têm uma construção textual que recorre a um esquema invariante, apresentado a seguir. Os itens costumam iniciar com um texto introdutório cuja função é contextualizar a questão e ambientar o estudante na temática proposta. Sendo assim, a capacidade comunicativa por meio da compreensão e da interpretação do texto é predominante neste tipo de avaliação. Os avaliadores pretendem favorecer o surgimento de situações desafiadoras que conduzam os estudantes a analisar recortes situacionais, pelo que eles expressariam as suas capacidades e habilidades aprendidas, necessárias para a resolução da questão ou situação-problema.

Depois de apresentado o contexto da questão, há um enunciado que busca direcionar o estudante para a resposta. Em geral, este enunciado se compõe de duas etapas sucessivas: uma que sintetiza ou realça parte do texto introdutório, então, segue o enunciado que estabelece o que é requisitado como competência de área. Esta última etapa do enunciado, que tem o perfil de um comando, pode aparecer sob o formato de pergunta ou de uma frase para ser complementada (ZIRONDI; NASCIMENTO, 2006). As respostas são fechadas, formuladas em cinco alternativas fornecidas pelos elaboradores do exame, de modo que permite apenas uma opção

correta. Como veremos, esta estrutura de texto aparece nas seis questões analisadas e constitui um esquema que permeia toda a prova.

Em 2015, a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias contou com 45 questões objetivas, também denominadas itens ou situações-problema, que abrangiam os conhecimentos de Língua Portuguesa, Artes, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Literatura e Tecnologias da Informação. Dos itens selecionados para análise, a numeração adotada refere-se à Prova Amarela, e os gabaritos oficiais se encontram abaixo da última opção em múltipla escolha.

4 | OS ITENS ASSOCIADOS À LINGUAGEM CORPORAL

Em geral, os itens demandam que o estudante infira a partir da relação entre informações de diferentes áreas e de natureza diversa. Portanto, é possível que uma questão objetiva atravessasse vários campos do conhecimento do ponto de vista temático. Os conhecimentos a respeito de Educação Física constituem parte integrante da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Nossa análise se inicia pelas questões que tematizam o corpo como linguagem, focalizado na competência de área 3 (BRASIL, 2015a, p. 66):

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

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

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

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

Assim, tem-se que as questões 96, 102 e 128 da Prova Amarela remetem à competência de área 3, que trata do corpo como linguagem e identidade. Seguem os itens 102 e 128 (BRASIL, 2015b).

QUESTÃO 102

Riscar o chão para sair pulando é uma brincadeira que vem dos tempos do Império Romano. A amarelinha original tinha mais de cem metros e era usada como treinamento militar. As crianças romanas, então, fizeram imitações reduzidas do campo utilizado pelos soldados e acrescentaram numeração nos quadrados que deveriam ser pulados. Hoje as amarelinhas variam nos formatos geométricos e na quantidade de casas. As palavras “céu” e “inferno” podem ser escritas no começo e no final do desenho, que é marcado no chão com giz, tinta ou graveto.

Disponível em: www.biblioteca.ajes.edu.br. Acesso em: 20 maio 2015 (adaptado).

Com base em fatos históricos, o texto retrata o processo de adaptação pelo

qual passou um tipo de brincadeira. Nesse sentido, conclui-se que as brincadeiras comportam o(a)

- A) caráter competitivo que se assemelha às suas origens.
- B) delimitação de regras que se perpetuam com o tempo.
- C) definição antecipada do número de grupos participantes.
- D) objetivo de aperfeiçoamento físico daqueles que a praticam.
- E) possibilidade de reinvenção no contexto em que é realizada.

Resposta: E

QUESTÃO 128

Obesidade causa doença

A obesidade tornou-se uma epidemia global, segundo a Organização Mundial da Saúde, ligada à Organização das Nações Unidas. O problema vem atingindo um número cada vez maior de pessoas em todo o mundo, e entre as principais causas desse crescimento estão o modo de vida sedentário e a má alimentação. Segundo um médico especialista em cirurgia de redução de estômago, a taxa de mortalidade entre homens obesos de 25 a 40 anos é 12 vezes maior quando comparada à taxa de mortalidade entre indivíduos de peso normal. O excesso de peso e de gordura no corpo desencadeia e piora problemas de saúde que poderiam ser evitados. Em alguns casos, a boa notícia é que a perda de peso leva à cura, como no caso da asma, mas em outros, como o infarto, não há solução.

FERREIRA, T. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com>. Acesso em: 2 ago. 2012 (adaptado).

O texto apresenta uma reflexão sobre saúde e aponta o excesso de peso e de gordura corporal dos indivíduos como um problema, relacionando-o ao:

- A) padrão estético, pois o modelo de beleza dominante na sociedade requer corpos magros.
- B) equilíbrio psíquico da população, pois esse quadro interfere na autoestima das pessoas.
- C) quadro clínico da população, pois a obesidade é um fator de risco para o surgimento de diversas doenças crônicas.
- D) preconceito contra a pessoa obesa, pois ela sofre discriminação em diversos espaços sociais.
- E) desempenho na realização das atividades cotidianas, pois a obesidade interfere na performance.

Resposta: C

Nessas questões, a linguagem corporal desponta como tema pelo viés de uma

atividade física e de um modelo corporal, respectivamente. Sendo assim, sugere-se que estejam vinculados à competência de área 3.

A estrutura textual obedece à descrição feita anteriormente. As situações-problema são apresentadas com um texto introdutório. Posteriormente, condensam-se seus conteúdos em um argumento básico, respectivamente: “o texto retrata o processo de adaptação pelo qual passou um tipo de brincadeira” (questão 102) e “o texto apresenta uma reflexão sobre saúde e aponta o excesso de peso e de gordura corporal dos indivíduos como um problema” (questão 128).

A outra etapa do enunciado sinaliza a ação ou a tarefa a ser cumprida pelo estudante. Na questão 102, o respondente deve *inferir* – “conclui-se que as brincadeiras comportam”. Na questão 128, a indicação é *relacionar*.

Entretanto, ao que parece, em ambos os itens, a habilidade avaliada é a compreensão do texto, e não os conhecimentos que permitem “compreender e usar” o corpo como linguagem, reconhecendo manifestações e hábitos corporais inseridos em seus contextos sociais, conforme sustenta a competência de área 3. Os textos introdutórios enunciam o que é manifestado e o que é transformado com relação à linguagem corporal, cabendo ao aprendiz somente ler e decodificar o que afirma o texto para responder a questão. Não há a proposição de debate. Portanto, não é necessário que o respondente realize alguma ação cognitiva mais complexa (abstrair, comparar, transferir, associar etc.) acerca do tema corporeidade. As ações cognitivas ficam circunscritas às opções em múltipla escolha, sugerindo que os raciocínios atuam de modo simplificado e reduzido no processamento das informações.

O comando que segue após o texto introdutório evidencia a ação cognitiva elementar requerida. Ao apresentar um resumo do texto, muitas vezes a leitura do texto introdutório é dispensável. Sendo assim, as habilidades e as competências em avaliação nessas questões parecem se aproximar da competência de área 6 (BRASIL, 2015a, p. 66).

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

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

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

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

No entanto, ainda assim, se pode questionar se essas habilidades são realmente testadas nas questões 102 e 128. Na questão 102, a resposta correta é sugerida no enunciado da questão (“o texto retrata o processo de adaptação pelo qual passou um tipo de brincadeira”) que sumariza a ideia central do texto introdutório, ou seja, o enunciado fornece a pista para a resposta (“possibilidade de reinvenção no contexto

em que é realizada”), em que a “adaptação” é a própria “reinvenção”.

Na questão 128, é suficiente que o estudante faça uma leitura rápida do texto introdutório, identificando sem detalhes o assunto a que se relaciona, visto que as alternativas para resposta são bem diferentes entre si. Além disso, mesmo que essas questões tenham por tema o corpo, o enunciado de comando pretende testar a capacidade de leitura do respondente, e não o conhecimento da linguagem corporal visto que não cabe ao estudante posicionar-se a respeito dos dilemas a respeito do corpo e da saúde. Passemos a questão 96 (BRASIL, 2015b).

QUESTÃO 96

O *rap*, palavra formada pelas iniciais de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), junto com as linguagens da dança (o *break dancing*) e das artes plásticas (o grafite), seria difundido, para além dos guetos, com o nome de cultura *hip hop*. O *break dancing* surge como uma dança de rua. O grafite nasce de assinaturas inscritas pelos jovens com *sprays* nos muros, trens e estações de metrô de Nova York. As linguagens do *rap*, do *break dancing* e do grafite se tornaram os pilares da cultura *hip hop*.

DAYRELL, J. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005 (adaptado).

Entre as manifestações da cultura *hip hop* apontadas no texto, o *break* se caracteriza como um tipo de dança que representa aspectos contemporâneos por meio de movimentos

- A) retilíneos, como crítica aos indivíduos alienados.
- B) improvisados, como expressão da dinâmica da vida urbana.
- C) suaves, como sinônimo da rotina dos espaços públicos.
- D) ritmados pela sola dos sapatos, como símbolo de protesto.
- E) cadenciados, como contestação às rápidas mudanças culturais.

Resposta: B

Diferentemente das questões 102 e 128 que abordam o corpo como tema, mas avaliam a capacidade de leitura, a questão 96 requer do aluno algum conhecimento a respeito do corpo como linguagem, que inscrito na cultura afro-americana, produz o *break* no universo do *hip hop*. O *break dancing* representa uma disputa, uma batalha que outrora envolvia violência física nos guetos de cultura negra, atualmente transformada em performance cujo foco está no corpo como expressão produtora de significados. O gestual surpreendente e inventivo (improvisado) garante a vitória na batalha que simboliza o embate físico. Portanto, entre as três questões, a resposta B é a alternativa mais adequada, associando-se à competência de área 3.

De qualquer modo, é factível observar que o item respeita o esquema textual já descrito. Neste caso, o texto introdutório poderia até ser omitido sem prejuízo da

resposta, uma vez que o núcleo deste texto está resumido na parte inicial do enunciado, seguido da frase que deve ser completada com uma das alternativas em múltipla escolha.

5 | OS ITENS ASSOCIADOS À IDENTIDADE SOCIAL E AO PATRIMÔNIO CULTURAL

A questão 96, a respeito da cultura *hip hop*, também pode se reunir com as próximas que apresentaremos (n. 106, 115 e 126) da Prova Amarela, pois tratam de patrimônio cultural, especificamente das culturas de origem africana e indígena, que constituem itens obrigatórios da Lei nº 9.394/96, especificados no Artigo 26-A, que ganhou novo texto com a sanção da Lei nº 11.645/2008: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 1996). O segundo parágrafo do Artigo 26-A indica que esses conteúdos “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 1996).

As questões 96 e 115 abordam a cultura afro-americana enquanto as questões 106 e 126 abrangem a cultura indígena. Daí, ser factível reuni-las sob o tema identidade social ou cultural de que trata a competência de área 4, considerando a crença de que a identidade brasileira é identificada pela mistura de três raças (branca, negra e índia). A competência de área 4 estabelece (BRASIL, 2015a, p. 66):

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

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

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

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

Porém, como observaremos mais adiante, com exceção da questão 96, os enunciados das questões buscam verificar se o respondente apreendeu o sentido do texto, e não se é propriamente capaz de “reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos” – habilidade 14 da competência de área 4 (BRASIL, 2015a, p. 66). A abordagem das culturas de origem africana e indígena tem caráter ilustrativo, sendo úteis para criar o contexto que apresenta uma questão de compreensão de texto.

QUESTÃO 115

Yaô

Aqui có no terreiro
Pelú adié
Faz inveja pra gente
Que não tem mulher

No jacutá de preto velho
Há uma festa de yaô

Oi tem nêga de Ogum
De Oxalá, de lemanjá

Mucama de Oxossi é caçador
Ora viva Nanã
Nanã Buruku

Yô yôo
Yô yôoo

No terreiro de preto velho iaiá
Vamos saravá (a quem meu pai?)
Xangô!

VIANA, G. **Agó, Pixinguinha! 100 Anos**. Som Livre, 1997.

A canção Yaô foi composta na década de 1930 por Pixinguinha, em parceria com Gastão Viana, que escreveu a letra. O texto mistura o português com o iorubá, língua usada por africanos escravizados trazidos para o Brasil. Ao fazer uso do iorubá nessa composição, o autor

- A) promove uma crítica bem-humorada às religiões afro-brasileiras, destacando diversos orixás.
- B) ressalta uma mostra da marca da cultura africana, que se mantém viva na produção musical brasileira.
- C) evidencia a superioridade da cultura africana e seu caráter de resistência à dominação do branco.
- D) deixa à mostra a separação racial e cultural que caracteriza a constituição do povo brasileiro.
- E) expressa os rituais africanos com maior autenticidade, respeitando as referências originais.

Resposta: B

Em contraponto à questão 96, a situação-problema 115 não requer que se conheça as palavras e seus significados na língua iorubá, nem a canção de Pixinguinha visto que não há qualquer exigência do conhecimento musical. Os aspectos relativos à música

(ritmos, melodias, timbres, gêneros musicais etc.) usualmente não constituem objeto de indagação dos enunciados do ENEM. A poética da canção é reduzida à palavra como marca identitária ou conteúdo para as habilidades de leitura e compreensão da língua portuguesa.

Portanto, para responder basta apreender o contexto que conduz os autores a fazerem uso da mescla linguageira por valorizar os elementos identitários da cultura de origem afro-brasileira. Passemos as questões que abordam a cultura indígena, questões 106 e 126 (BRASIL, 2015b).

QUESTÃO 106

As narrativas indígenas se sustentam e se perpetuam por uma tradição de transmissão oral (sejam as histórias verdadeiras dos seus antepassados, dos fatos e guerras recentes ou antigos; sejam as histórias de ficção, como aquelas da onça e do macaco). De fato, as comunidades indígenas nas chamadas “terras baixas da América do Sul” (o que exclui as montanhas dos Andes, por exemplo) não desenvolveram sistemas de escrita como os que conhecemos, sejam alfabéticos (como a escrita do português), sejam ideogramáticos (como a escrita dos chineses) ou outros. Somente nas sociedades indígenas com estratificação social (ou seja, já divididas em classes), como foram os astecas e os maias, é que surgiu algum tipo de escrita. A história da escrita parece mesmo mostrar claramente isso: que ela surge e se desenvolve – em qualquer das formas – apenas em sociedades estratificadas (sumérios, egípcios, chineses, gregos, etc.). O fato é que os povos indígenas no Brasil, por exemplo, não empregavam um sistema de escrita, mas garantiram a conservação e continuidade dos conhecimentos acumulados, das histórias passadas e, também, das narrativas que sua tradição criou, através da transmissão oral. Todas as tecnologias indígenas se transmitiram e se desenvolveram assim. E não foram poucas: por exemplo, foram os índios que domesticaram plantas silvestres e, muitas vezes, venenosas, criando o milho, a mandioca (ou macaxeira), o amendoim, as morangas e muitas outras mais (e também as desenvolveram muito; por exemplo, somente do milho criaram cerca de 250 variedades diferentes em toda a América).

D’Angelis, W. R. **Histórias dos índios lá em casa**: narrativas indígenas e tradição oral popular no Brasil.

Disponível em: www.portalkaingang.org. Acesso em: 5 dez. 2012.

A escrita e a oralidade, nas diversas culturas, cumprem diferentes objetivos. O fragmento aponta que, nas sociedades indígenas brasileiras, a oralidade possibilitou

- A) a conservação e a valorização dos grupos detentores de certos saberes.
- B) a preservação e a transmissão dos saberes e da memória cultural dos povos.
- C) a manutenção e a reprodução dos modelos estratificados de organização social.

D) a restrição e a limitação do conhecimento acumulado a determinadas comunidades.

E) o reconhecimento e a legitimação da importância da fala como meio de comunicação.

Resposta: B

QUESTÃO 126

No ano de 1985 aconteceu um acidente muito grave em Angra dos Reis, no Rio de Janeiro, perto da aldeia guarani de Sapukai. Choveu muito e as águas pluviais provocaram deslizamentos de terras das encostas da Serra do Mar, destruindo o Laboratório de Radioecologia da Central Nuclear Almirante Álvaro Alberto, construída em 1970 num lugar que os índios tupinambás, há mais de 500 anos, chamavam de Itaorna. O prejuízo foi calculado na época em 8 bilhões de cruzeiros. Os engenheiros responsáveis pela construção da usina nuclear não sabiam que o nome dado pelos índios continha informação sobre a estrutura do solo, minado pelas águas da chuva. Só descobriram que Itaorna, em língua tupinambá, quer dizer “pedra podre”, depois do acidente.

FREIRE, J. R. B. Disponível em: www.taquiprati.com.br. Acesso em: 1 ago. 2012 (adaptado).

Considerando-se a história da ocupação na região de Angra dos Reis mencionada no texto, os fenômenos naturais que a atingiram poderiam ter sido previstos e suas consequências minimizadas se:

- A) o acervo linguístico indígena fosse conhecido e valorizado.
- B) as línguas indígenas brasileiras tivessem sido substituídas pela língua geral.
- C) o conhecimento acadêmico tivesse sido priorizado pelos engenheiros.
- D) a língua tupinambá tivesse palavras adequadas para descrever o solo.
- E) o laboratório tivesse sido construído de acordo com as leis ambientais vigentes na época.

Resposta: A

Os textos que situam o contexto das duas questões anteriores apresentam informações acerca da cultura indígena. No entanto, em ambos os casos, tal como na questão 115, o enunciado avalia a habilidade do leitor em compreender o texto, ao identificar os procedimentos argumentativos que concorrem para estabelecer uma ideia central e o objetivo do escritor em sua exposição.

Portanto, com exceção da questão 96, que exige que o respondente recorra a conhecimentos prévios, as demais questões analisadas se restringem à compreensão de texto. Do mesmo modo, observa-se que o enunciado fornece as pistas para a inferência do aluno, ou seja, de fato, a compreensão textual é requerida em um nível básico, pois não é exigido o reconhecimento de nenhum argumento implícito dos textos, apenas os raciocínios que já estão explicitados e são previsíveis.

Na questão 106, o primeiro aspecto do enunciado fica explícito em “A escrita e a oralidade, nas diversas culturas, cumprem diferentes objetivos” (recapitulação global do texto). O segundo aspecto segue na outra parte do enunciado: “o fragmento aponta que, nas sociedades indígenas brasileiras, *a oralidade possibilitou*” (grifo nosso), o que marca a ação (concluir) que o estudante deve realizar.

Na questão 126, “considerando-se a história da ocupação na região de Angra dos Reis mencionada no texto” sumariza e destaca uma parte do texto para, a seguir, indicar a tarefa a ser cumprida pelo aluno avaliado: “os fenômenos naturais que a atingiram poderiam ter sido previstos e *suas consequências minimizadas se*” (grifo nosso).

A partir dessa breve exposição, evidencia-se que os itens do ENEM apresentam um contexto fechado cujos desafios a serem enfrentados pelos respondentes se encerram em um comando oferecido no enunciado, associado a cinco alternativas únicas, que não permitem a elaboração de outras hipóteses. Nesta condição, os estudantes não produzem os textos, mas são receptores, máquinas de respostas, no contexto de definir uma opção correta entre cinco alternativas previamente dadas.

6 | AFINAL, O QUE AS AVALIAÇÕES COMO O ENEM PODEM MEDIR?

A análise dos seis itens expõe a fragilidade da correspondência entre os itens e as competências que se pretende medir. As ações cognitivas preconizadas e que servem de referência para medir a qualidade do desempenho do estudante no exame, tais como, relacionar, identificar, reconhecer, analisar, inferir, criar hipóteses, entre outras, não podem ser apreendidas por meio das provas objetivas utilizadas no ENEM e não podem ser avaliadas por questões objetivas. Também não é possível afirmar que o desempenho no exame equivale ao apreendido nas escolas.

Ao marcar uma opção como resposta correta, os estudantes devem ser capazes de ler e compreender a ideia apresentada pelos elaboradores do ENEM, isto é, caso os estudantes consigam organizar as informações lidas no texto introdutório e no enunciado, que propõe a ação para a resposta, a alternativa correta surgirá inevitavelmente. Nesta técnica de avaliação, a premissa implícita é de que a comunicação é unidirecional: do elaborador das questões do exame (orador) para os estudantes (auditório). O enunciado resumido na situação-problema isenta o estudante de operar as habilidades e competências requisitadas. O conjunto de argumentos dos itens tem um formato fechado e não permite o pensamento bilateral que poderia se apoiar na criação de hipóteses com outras prováveis respostas fora do âmbito das cinco alternativas oferecidas. Não cabe aos respondentes inferir a partir de um debate com argumentos concordantes e divergentes, mas apenas concluir a partir do requisitado nos enunciados, que busca aproximar-se dos raciocínios lógicos sem solicitar as justificativas para as escolhas, semelhante aos testes de inteligência

(GOULD, 1991).

Sendo assim, não é possível estabelecer um vínculo entre as competências adquiridas e a resposta correta ao item, uma vez que o acerto decorre da imediata interpretação do comando da questão, conforme mencionado anteriormente. Ao mesmo tempo, uma resposta plausível, caso não seja a alternativa que o gabarito oficial determina como correta, é desconsiderada, dado o caráter fechado da técnica de avaliação. Essa afirmação não é gratuita ou hipotética, uma vez que professores bem qualificados já mostraram a pertinência de outras respostas para as questões do ENEM (ALVARENGA, 2016).

Os examinadores supõem existir algum vínculo entre as competências e os itens do exame, mas isso não está evidente, e são os implícitos a serem mais bem expostos por uma pesquisa posterior.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Claudia Helena Azevedo. **Da teoria das representações sociais à retórica: os preferíveis para o ensino de Música e Língua Portuguesa determinados nas avaliações externas**. 2016. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, 2016.

BILLIG, Michael. **Argumentando e Pensando**: uma abordagem retórica à psicologia social. Tradução: Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, v. 134, no 248, seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. Edital nº 6, de 15 de Maio de 2015. Exame Nacional do Ensino Médio - Enem 2015. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 18 de maio de 2015, nº 92, seção 3, p. 59-74. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=59&data=18/05/2015>>. Acesso em: 13 nov. 2018. 2015a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - **INEP MEC. Educação Básica. Enem. Provas e Gabaritos 2015**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 16 nov. 2018. 2015b.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A virada retórica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 4, nº 8, p. 77-104, 2º sem. 2007.

_____. Retórica, a ciência das técnicas noéticas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, v. 12, nº 28, p. 103-129, 2015. Número Especial - Estudos Éticos e Retóricos em Educação 2015.

_____. A palavra situada. In: CASTRO, Mônica Rabello de, et al. **Contribuições para a análise de interações na Educação: retórica, argumentação, comunicação e representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora Marsupial, 2016.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica.

Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZIRONDI, Maria Ilza; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Os Enunciados de Comando da Prova do ENEM e sua Relação com Competências e Capacidades para a Resolução de Situações- Problema. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 9, n. 2, p. 289-315, 2006.

SOBRE O ORGANIZADOR

Ivan Vale de Sousa - Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Professor de Língua Portuguesa em Parauapebas, Pará.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-233-3

