

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Amanda Petry Radünz

ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO DO ENEM DE LÍNGUA INGLESA

Santa Maria, RS

2020

Amanda Petry Radünz

ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO DO ENEM DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Marcuzzo

Santa Maria, RS
2020

Radünz, Amanda Petry
Análise Crítica de Gênero do ENEM de Língua Inglesa /
Amanda Petry Radünz.- 2020.
99 p.; 30 cm

Orientadora: Patrícia Marcuzzo
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2020

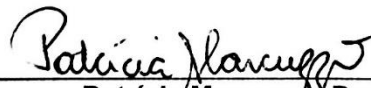
1. Análise Crítica de Gênero 2. ENEM 3. Língua Inglesa
I. Marcuzzo, Patrícia II. Título.

Amanda Petry Radünz

ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO DO ENEM DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Aprovado em 17 de fevereiro de 2020:

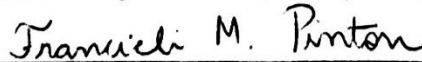


Patrícia Marcuzzo, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Leda Maria Braga
Tomitch:16647823115

Assinado de forma digital por Leda Maria
Braga Tomitch:16647823115
Dados: 2020.02.12 17:28:15 -03'00'

Lêda Maria Braga Tomitch, Dra. (UFSC) - Parecer



Francieli Matzenbacher Pinton, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2020

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-Graduação em Letras, pela minha formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão de bolsa para a realização do estudo.

À Prof.^a Dr.^a Patrícia Marcuzzo, pelo acompanhamento, orientações, auxílio e ensinamentos desde a graduação.

Às Prof.^a Dr.^a Lêda Maria Braga Tomitch e Prof.^a Dr.^a Francieli Matzenbacher Pinton, pela leitura detalhada e sugestões fornecidas no exame de qualificação e na defesa.

Aos meus pais Roberto Radünz e Ana Cristina Petry e à minha irmã Anabeth Petry Radünz, pelo apoio em todos os momentos e por permitirem que tudo fosse possível.

Aos professores e colegas da Linha de Pesquisa Linguagem no Contexto Social e do Laboratório de Ensino e Pesquisa de Leitura e Redação, pelo incentivo e apoio para realização do trabalho.

RESUMO

ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO DO ENEM DE LÍNGUA INGLESA

AUTORA: Amanda Petry Radünz

ORIENTADORA: Patrícia Marcuzzo

Este trabalho enfoca a análise do gênero teste de leitura em Língua Inglesa (LI) a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica de Gêneros (ACG) (MOTTA-ROTH, 2006; 2008a; 2008b). Mais especificamente, o escopo do estudo é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), um exame brasileiro utilizado como critério de ingresso em universidades e para participação em projetos que facilitam o acesso ao Ensino Superior, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Dada a sua importância nacional, há estudos recentes acerca do ENEM nas áreas de Matemática (CAPELLA, 2018), de Biologia, Física e Química (RODRIGUES, 2018; SILVA; SOUZA, 2018), e de Língua Estrangeira (PINHEIRO; QUEVEDO-CAMARGO, 2017; AZEVEDO et al., 2018; OLIVEIRA, 2019). Porém, dentre os estudos na área de Linguística, não há estudos que analisem o ENEM como exemplar de gênero. Em vista disso, o objetivo deste trabalho é analisar o ENEM-LI como exemplar de gênero a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da ACG. Os objetivos específicos do trabalho são 1) investigar a organização retórica do gênero ENEM-LI; 2) identificar os estratos da linguagem (Fonologia e Grafologia; Léxico-gramática; Semântica e Pragmática; Registro; Gênero; Discurso) (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 352) explorados pelos itens que compõem o ENEM-LI; e 3) delinear a concepção de linguagem que subjaz esse teste. O *corpus* do estudo é composto de 40 itens de LI de edições do ENEM aplicadas entre 2010 e 2017. Os procedimentos de análise envolveram a análise do contexto e do texto. A análise do contexto se deu a partir de documentos oficiais referentes ao ENEM, e a análise do texto se dedicou aos textos-base, enunciados de questões e alternativas de resposta que compõem os 40 itens do corpus, a fim de identificar a organização retórica típica do gênero, os estratos da linguagem explorados pelos itens, e a concepção de linguagem que subjaz esse teste. Os resultados apontam que os itens, organizados em três movimentos retóricos, fornecem, nos enunciados, informações acerca do contexto dos textos-base, que pertencem às esferas jornalística, literária, pedagógica, publicitária e turística. Além disso, os itens demandam, principalmente, informações específicas acerca do conteúdo, do propósito e do tópico dos textos-base. Dessa forma, no ENEM-LI, os estratos da linguagem diretamente mobilizados são o estrato da Semântica e Pragmática, do Registro e do Gênero, indicando um direcionamento para a visão de linguagem como gênero, adotada pelos documentos oficiais que orientam a formulação do ENEM.

Palavras-chave: Análise Crítica de Gêneros. Teste de Leitura em Língua Inglesa. ENEM.

ABSTRACT

CRITICAL GENRE ANALYSIS OF THE ENGLISH LANGUAGE ENEM

AUTHOR: Amanda Petry Radünz

ADVISOR: Patrícia Marcuzzo

This master's thesis focuses on the analysis of the genre English language (EL) reading test using Critical Genre Analysis' (CGA) theoretical and methodological assumptions (MOTTA-ROTH, 2006; 2008a; 2008b). More specifically, the scope of the study is the Brazilian national high school exam (ENEM), an exam that is used to apply to universities and to participate in projects that facilitate the access to higher education, such as University for All (Prouni) and Student Financing Program (FIES). Considering its national importance, recent studies have analyzed the Mathematics (CAPELLA, 2018), the Biology, Physics and Chemistry (RODRIGUES, 2018; SILVA; SOUZA, 2018), and the Foreign Language (PINHEIRO; QUEVEDO-CAMARGO, 2017; AZEVEDO et al., 2018; OLIVEIRA, 2019) tests at ENEM. However, among the studies in the Linguistics field, there are no studies that analyze ENEM as a genre sample. Thus, the objective of this paper is to analyze the ENEM-EL as a genre sample using CGA theoretical and methodological assumptions. The paper's specific objectives are: 1) to investigate the rhetorical organization of the genre ENEM-EL; 2) to identify the language strata (Phonology and Graphology; Lexicogrammar; Semantics and Pragmatics; Register; Genre; Discourse (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 352)) explored by the items that compose the ENEM-EL; and 3) to delineate the language conception that underlies this test. The *corpus* of the study is composed of 40 EL items at ENEM editions applied between 2010 and 2017. The analysis procedures concerned the context and text analysis. The context analysis considered official documents that refer to ENEM, and the text analysis considered the reference texts, instructions and alternatives that compose the 40 items of the *corpus*, in order to identify the typical rhetorical organization of the genre, the language strata explored by the items, and the language conception that underlies this test. The results point that the items, organized on three rhetorical moves, provide, on the instructions, information concerning the reference texts' context, which belong to the journalistic, literary, pedagogic, advertising and touristic spheres. Besides, the items demand, mainly, specific information about the reference text's content, proposal and topic. This way, on ENEM-EL, the language strata directly mobilized are the Semantics and Pragmatics, Register and Genre strata, indicating a direction to the view of language as genre, adopted by the official documents that guide ENEM's formulation.

Keywords: Critical Genre Analysis. English Language Reading Test. ENEM.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O modelo CARS de introduções de artigos acadêmicos.....	42
Figura 2 – A estratificação da linguagem	44
Figura 3 – A concepção tridimensional do discurso	47
Figura 4 – Exemplar do gênero ENEM-LI.....	63
Figura 5 – A organização retórica dos itens de LI no ENEM	65
Figura 6 – O movimento 1 – Texto-base	66
Figura 7 – O movimento 2 – Enunciado da questão	67
Figura 8 – O movimento 3 – Alternativas de resposta.....	67
Figura 9 – Exemplar de texto-base	69
Figura 10 – Textos-base multimodais.....	71
Figura 11 – Alternativas de resposta	76
Figura 12 – Os estratos da linguagem nos itens	81
Figura 13 – A estratificação da linguagem e o ENEM-LI	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Edições do ENEM que compõem o corpus do estudo	55
Tabela 2 – Itens que exploram a leitura de textos multimodais.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de teste em relação a seus propósitos	19
Quadro 2 – Matriz de Referência ENEM-LI	21
Quadro 3 – Mapa de Itens do ENEM-LI	30
Quadro 4 – Os conhecimentos linguísticos relacionados aos estratos da linguagem	46
Quadro 5 – Os dois modelos do ENEM.....	53
Quadro 6 – Procedimentos de análise do texto.....	57
Quadro 7 – Os itens pelo Guia de Elaboração e Revisão de Itens	61
Quadro 8 – A organização retórica dos itens do ENEM-LI	68
Quadro 9 – Tipos de informação na contextualização do enunciado	74
Quadro 10 – Demanda de informação nos itens	77
Quadro 11 – As habilidades e os tipos de informação demandados pelos itens.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ACG	Análise Crítica de Gêneros
ANL	Teoria da Argumentação na Língua
BNI	Banco Nacional de Itens
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa
CSF	Ciência sem Fronteiras
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERG	Estudos retóricos de gênero
ESP	Inglês para fins específicos
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
IELTS	<i>International English Language Testing System</i>
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISF	Idiomas sem Fronteiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PPL	Pessoas Privadas de Liberdade
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TESLLE	Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira
TOEFL	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA	17
2.1 AVALIAÇÕES E TESTAGENS NO CONTEXTO ESCOLAR E DE LE	17
2.1.1 Testagem da Leitura em LE no ENEM	20
2.1.2 O ENEM-LI	22
2.2 ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNEROS	40
2.2.1 Sociorretórica	41
2.2.2 Linguística Sistêmico-Funcional	44
2.2.3 Análise Crítica do Discurso	47
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
3.1 UNIVERSO DE PESQUISA	52
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DO <i>CORPUS</i>	55
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	56
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
4.1 ANÁLISE DO CONTEXTO: O BANCO NACIONAL DE ITENS	59
4.2 ANÁLISE DO TEXTO: A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DO ENEM-LI	62
4.2.1 Os textos-base dos itens	69
4.2.2 Os enunciados e as alternativas de resposta dos itens	73
4.2.2.1 <i>Enunciados: contextualização</i>	74
4.2.2.2 <i>Enunciados: demanda de informação e alternativas de resposta</i>	76
4.3 ANÁLISE DO TEXTO: OS ESTRATOS DA LINGUAGEM NOS ITENS	80
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

O campo da Linguística Aplicada tem realizado investigações sobre a linguagem em diversos contextos. Neste trabalho, o enfoque recai sobre a linguagem na(s) esfera(s) acadêmico-escolar, em que as testagens são uma das práticas sociais recorrentes. Os participantes dessas esferas são submetidos a testagens em diversas etapas: no processo de preparação para o ingresso em universidades durante o Ensino Médio (EM), por meio de simulados, testes e vestibulares; de seleção em estágios e intercâmbios acadêmicos; de comprovação de habilidades linguísticas em uma Língua Estrangeira (LE) para a pós-graduação; entre outros.

Os testes/exames são os instrumentos que fornecem informações sobre as habilidades de examinandos (HUGHES, 1997, p. 4). Por exemplo, para obter informações referentes a habilidades linguísticas, podem ser utilizados testes de desempenho, diagnóstico, nivelamento e proficiência (HUGHES, 1997, p. 9). Os testes de desempenho são utilizados para indicar em que medida grupos de alunos ou cursos atingiram seus objetivos de aprendizado/ensino na LE (HUGHES, 1997, p. 10). Já os testes de diagnóstico indicam as facilidades e dificuldades dos examinandos para a definição de que conteúdos precisam ser abordados em um curso, enquanto os testes de nivelamento são utilizados para alocar os examinandos no estágio do curso mais apropriado às suas habilidades (HUGHES, 1997, p. 13-14). Finalmente, os testes de proficiência indicam a habilidade dos examinandos em línguas adicionais independentemente de qualquer estudo ou treinamento (HUGHES, 1997, p. 9). Exemplos de testes de proficiência utilizados internacionalmente na esfera acadêmica/institucional para testar as habilidades em Língua Inglesa (LI) são o *International English Language Testing System* (IELTS) e o *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL).

No contexto do Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um teste de alta relevância tanto de desempenho quanto de entrada, uma vez que avalia os conteúdos trabalhados durante o EM; além de servir como critério de ingresso em universidades. Apesar de ser popularmente denominado prova, o ENEM não se configura como tal, visto que uma prova/avaliação deve fornecer *feedback* ao examinando (WIGGINGS, 1993, p. 8). No ENEM, o examinando tem acesso ao

gabarito, mas não recebe explicações sobre seu desempenho em determinada questão. Ainda que plataformas não oficiais, como de cursos preparatórios, por exemplo, forneçam explicações sobre determinadas questões, esse não é o objetivo do teste, e essas informações não são encontradas na plataforma oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2015a), órgão responsável pela elaboração e aplicação do exame. Além disso, Wiggings (1993, p. 11, 16-17) explica que uma prova deve objetivar “melhorar o desempenho, não somente fiscalizá-lo” e “auxiliar e informar o aprendiz” e não deve ser completamente padronizada (como o ENEM), porque deve considerar o contexto e os conhecimentos específicos dos avaliados. Portanto, provas e testes diferem-se, de acordo com Wiggings (1993, p. 16), na medida em que “um avaliador tenta identificar tudo que o aluno sabe e pode fazer de várias maneiras. O examinador, por outro lado, exige respostas específicas para questões fixas de sua escolha”. Assim, o ENEM se configura como um teste.

Além de reconhecer o ENEM como um teste, o presente estudo também o considera como um gênero, ou seja, como uma atividade culturalmente pertinente, mediada pela linguagem num dado contexto de situação (MOTTA-ROTH, 2006, p. 145). O ENEM é uma atividade culturalmente pertinente na medida em que é reconhecido nacionalmente como um teste necessário para o ingresso na maioria das universidades federais e para a participação em programas sociais subsidiados pelo governo federal, ou seja, é reconhecido pelos participantes desse contexto de situação. Dessa forma, a testagem pode ser entendida como a prática social, que engloba todas as atividades de preparação, de chegada no local de aplicação, de realização do teste, e de conferência do gabarito. Já os testes (ENEM, IELTS, TOEFL) são a materialização dessa prática social a partir da linguagem, isto é, representam exemplares de gêneros.

Pode-se afirmar ainda que o ENEM é composto de quatro testes, a saber: o teste de Ciências Humanas, o de Ciências da Natureza, o de Linguagens, e o de Matemática. Considerando sua influência no ensino básico brasileiro por ser um dos principais critérios de seleção para o ingresso em universidades, estudos recentes têm se dedicado à análise desses testes. Em uma pesquisa rápida pela palavra “ENEM” na plataforma *Google Scholar* (<https://scholar.google.com.br/>), ao selecionar o critério de textos publicados desde 2019 (momento de escrita desta introdução) e

que tenham “ENEM” no título, e ao navegar até a sétima página de resultados, foi possível identificar estudos acerca dos testes de Matemática (CAPELLA, 2018) e de Ciências da Natureza (RODRIGUES, 2018; SILVA; SOUZA, 2018) no ENEM. Além disso, em um mapeamento de estudos que analisaram o teste de LI¹ no ENEM, foram identificadas análises acerca das concepções de língua(gem), leitura e avaliação e das teorias que subjazem os itens² de LI (RAUBER, 2012; SILVA et al., 2012); dos efeitos retroativos do ENEM (BLANCO, 2013; AVELAR, 2015; PINHEIRO; QUEVEDO-CAMARGO, 2017; OLIVEIRA, 2019); de como uma teoria de análise semântico-linguística pode auxiliar na compreensão das questões (RIO, 2016); e das questões que envolvem o processo de inferência (AZEVEDO et al., 2018).

Dessa forma, pode-se perceber que, dentre as pesquisas na área de linguagens acerca do ENEM, não há estudos considerando o ENEM como um exemplar de gênero. Além disso, os estudos prévios analisam um número limitado de exemplares do ENEM (três exemplares no máximo), com maior enfoque em características externas ao exame, como, por exemplo, seus efeitos retroativos na escola. Nesse contexto, este estudo dedica-se à análise do teste de LE – Inglês no ENEM em termos de suas características, referentes à macro e microestruturas do exame, a partir de um número maior de exemplares (oito exemplares). Para a identificação e posterior referência ao longo deste trabalho, o objeto de estudo foi denominado ENEM-LI.

Por conseguinte, o objetivo geral deste trabalho é analisar o ENEM-LI como exemplar de gênero a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica de Gêneros (ACG) (MOTTA-ROTH, 2006; 2008a; 2008b). Esse objetivo se desdobra em outros três específicos, os quais são:

- 1) investigar a organização retórica do gênero ENEM-LI;

¹ O teste de LI no ENEM faz parte do teste de Linguagens. É interessante destacar que os testes de LE – inglês e espanhol são bem delimitados no exame: são compostos pelos primeiros cinco itens do teste de Linguagens. Após o teste de LE, o teste de Linguagens é composto de outros 40 itens que abrangem conteúdos de outras disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física, e Tecnologias da Informação e Comunicação, de forma aleatória e não delimitada.

² “Item consiste na unidade básica de um instrumento de coleta de dados, que pode ser uma prova, um questionário etc. [...] Nos testes educacionais, item pode ser considerado sinônimo de questão, termo mais popular e utilizado com frequência nas escolas” (BRASIL, 2010, p. 7).

- 2) identificar os estratos da linguagem (Fonologia e Grafologia; Léxico-gramática; Semântica e Pragmática; Registro; Gênero; Discurso) (MOTTAROTH, 2008a, p. 352) explorados pelos itens que compõem o ENEM-LI; e
- 3) delinear a concepção de linguagem que subjaz esse teste.

A realização deste estudo foi guiada por três perguntas de pesquisa:

- 1) Qual é a organização retórica típica do gênero ENEM-LI?
- 2) Que estratos da linguagem o examinando mais precisa mobilizar para responder aos itens que compõem o ENEM-LI?
- 3) Qual é a concepção de linguagem que subjaz o ENEM-LI?

A escolha por analisar o ENEM-LI se deu, primeiramente, pelo fato de a autora desta dissertação ser professora de LI e ter ministrado cursos de leitura acadêmica em LI e preparatórios para um teste de leitura em LI – o Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira (TESLLE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no contexto de um projeto de extensão. A participação nesse projeto desencadeou o desenvolvimento do Trabalho Final de Graduação do curso de Letras- Inglês da UFSM, em 2017, acerca do TESLLE de LI, ambos orientados pela mesma professora (RADÜNZ, 2017; RADÜNZ; MARCUZZO, 2017; MARCUZZO; RADÜNZ, 2019). Em seguida, a orientadora e autora trabalharam juntas nesta dissertação de mestrado acerca da mesma temática: teste de leitura em LI, partindo do contexto institucional da UFSM para o contexto nacional do ENEM. Ambos os estudos, do TESLLE e do ENEM, estão inseridos em um projeto maior que se propõe a mapear diferentes testes de inglês como LE (MARCUIZZO, 2018), como o teste do TOEFL (MARCUIZZO; AZAMBUJA, 2017) e os exames vestibulares da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (estudo em andamento) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (LEITÃO, 2019). Outros estudos dentro do projeto guarda-chuva também analisaram o TESLLE e o ENEM sob diferentes perspectivas (CUNHA, 2015; SILVA, 2019).

Além dos motivos pessoais e profissionais, a análise do ENEM-LI como exemplar de gênero torna-se relevante na medida em que explicita aspectos de um gênero que faz parte não só do processo de seleção de importantes universidades federais brasileiras, como, por exemplo, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a UFRGS e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), entre outras, mas também do processo de ensino no EM. As influências do ENEM no contexto de

ensino-aprendizagem nas escolas públicas se estabelecem a partir dos objetivos do exame de “auxiliar a construção de políticas públicas que viabilizem e promovam melhorias no sistema de ensino, nas gestões educacionais, e, de modo mais abrangente, no próprio processo de formação do professor”, conforme apontado por Avelar (2015, p. 23). Assim, as implicações pedagógicas deste estudo incluem ferramentas de ensino de linguagem, além de ferramentas para preparação de examinandos para o ENEM-LI. Por fim, podem ser destacadas também implicações para a área de testagens, em que os resultados dos estudos em análise de gênero podem subsidiar o aperfeiçoamento de testes.

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa Linguagem no Contexto Social do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM). A linha de pesquisa propõe a descrição, análise e interpretação da linguagem em uso em contextos sociais específicos. A partir da ACG, por exemplo, nos últimos cinco anos, estudos da linha de pesquisa analisaram a linguagem no contexto acadêmico (MILANI, 2017; SCHERER, 2017; SANTOS, 2018; SELBACH, 2018), no contexto midiático (LOVATO, 2014; BEVILAQUA, 2015), e no contexto escolar (MARTINI, 2014; KUMMER, 2015; PREDEBON, 2015; ARNT, 2018; SILVA, 2018).

Além da Introdução, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No capítulo 2, Revisão da Literatura, os pressupostos teóricos desta pesquisa são apresentados; no capítulo 3, Procedimentos Metodológicos, são apresentados o universo de análise, assim como o *corpus* da pesquisa e os procedimentos analíticos; no capítulo 4, Resultados e Discussão, as descobertas do estudo são apresentadas e interpretadas à luz da literatura prévia; e no capítulo 5, Considerações Finais, são apontadas as conclusões e limitações da pesquisa.

CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo é apresentado o enquadramento teórico adotado na pesquisa. Primeiramente é discutido o universo de avaliações e testagens no contexto escolar e de LE (seção 2.1), e, então, um pequeno panorama sobre a testagem da leitura em LE no ENEM (seção 2.1.1) e estudos prévios sobre o ENEM-LI (seção 2.1.2) são apresentados. Por fim, a perspectiva teórico-metodológica da ACG é apresentada (seção 2.2), assim como as teorias em que a ACG está ancorada (seções 2.2.1, 2.2.2, e 2.2.3).

2.1 AVALIAÇÕES E TESTAGENS NO CONTEXTO ESCOLAR E DE LE

Os testes são descritos por McNamara (2000, p. 3) como “uma característica universal da vida em sociedade”. Esses instrumentos são utilizados para que pessoas possam assumir diferentes papéis na sociedade, por exemplo, o teste de direção para se tornar um motorista (McNAMARA, 2000, p. 3). No contexto de línguas, os testes são necessários para, por exemplo, alunos comprovarem suas habilidades linguísticas para serem aceitos em universidades estrangeiras (HUGHES, 1997, p. 4).

No que se refere ao contexto escolar, os testes foram implementados para que os professores pudessem “mudar o seu comportamento e sua prática pedagógica, de acordo com os resultados obtidos” pelos alunos, conforme Anchieta (2010, p. 28). De acordo com Anchieta (2010, p. 28-29), no Brasil, quando o governo iniciou os investimentos na educação, sentiu-se a necessidade de avaliar a qualidade do ensino, e, “desde então, são inúmeros os meios de avaliação implementados em nossos contextos de ensino e aprendizagem”. Dessa forma, os testes de línguas “impactam fortemente o que é ensinado” nas escolas, conforme apontam McNamara e Roever (2006, p. 3), causando o efeito *backwash* (HUGHES, 1997, p. 1).

Muitas vezes os testes e as provas são considerados sinônimos. Porém, de acordo com Brindley (2001, p. 137), que discute os termos *assessment*, *testing* e *evaluation*, indica que *assessment* diferencia-se de *testing* por ser um termo “guarda-chuva” que engloba instrumentos como testes, bem como métodos qualitativos de

monitoramento do aprendizado de alunos como observações, simulações ou projetos. *Assessment* também se diferencia de *evaluation*, que se ocupa da avaliação de um programa no geral e não do que alunos aprenderam individualmente (BRINDLEY, 2001, p. 137). No caso dos termos em Língua Portuguesa, o presente estudo entende uma prova como um instrumento que fornece informações acerca do que os alunos realmente aprenderam do conteúdo ensinado e que serve de guia para aprimoramentos no ensino (WIGGINGS, 1993, p. 26); enquanto um teste (ou exame) é considerado um instrumento utilizado para mensurar as habilidades dos examinandos em conteúdos específicos (HUGHES, 1997, p. 4).

Dessa forma, testes são independentes do ensino, têm objetivos próprios e não preveem contato entre o elaborador e o examinando: são o produto do aprendizado (MARCHEZAN, 2005, p. 27). Nas palavras de Wiggings (1993, p. 4), em uma testagem, há “uma distância entre o elaborador e o aluno”, considerando que o examinando não pode “adaptar a questão para seu estilo pessoal nem questionar o elaborador”. Isso significa que um teste objetiva somente identificar o que o examinando sabe sobre o assunto. Hughes (1997, p. 4) aponta que, por essas razões, muitos professores de línguas desconfiam de testagens, que podem não ser o melhor tipo de avaliação para propósitos de ensino; entretanto, podem fornecer “informações sobre a habilidade linguística das pessoas, [que] são frequentemente muito úteis e algumas vezes necessárias” para, por exemplo, universidades aceitarem alunos intercambistas, e para o conhecimento dos próprios alunos sobre “o que eles alcançaram em uma segunda língua ou língua estrangeira”.

Existem diversos tipos de testes de línguas, que podem ser classificados, conforme aponta Avelar (2015, p. 34), “em relação ao uso que se faz dos resultados, à função ou o propósito dos testes”. Conforme apresentado no capítulo 1, eles podem ser classificados como testes de desempenho, diagnóstico, nivelamento e proficiência (HUGHES, 1997, p. 9). Além disso, outro tipo de teste apresentado por Avelar (2015, p. 34) são os testes de entrada. Visto que o ENEM tem diferentes objetivos, conforme também mencionado no capítulo 1, ele pode ser considerado tanto um teste de desempenho quanto um teste de entrada. O Quadro 1 apresenta os tipos de testes relacionados a seus propósitos, adaptado de Avelar (2015, p. 36).

Quadro 1 – Tipos de teste em relação a seus propósitos

Tipo de Teste	Objetivo	Exemplos
Desempenho	Avaliar o conteúdo trabalhado em sala de aula ao longo de um currículo ou programa	Avaliação de sala de aula aplicada por professores; ENEM
Diagnóstico	Verificar as facilidades e dificuldades de examinandos	Exames aplicados para definir conteúdos que precisam ser abordados em um curso
Entrada	Selecionar candidatos para uma determinada instituição ou programa de ensino	Vestibulares; ENEM
Nivelamento	Classificar examinandos de acordo com níveis de uma determinada instituição	Exames aplicados em escolas de idiomas para classificar futuros alunos
Proficiência	Avaliar as habilidades para o uso da língua	IELTS; TOEFL

Fonte: Adaptação de Avelar (2015, p. 36).

O ENEM, portanto, se relaciona tanto com o contexto escolar por ser um teste de desempenho (com o objetivo de avaliar o desempenho escolar ao final da educação básica), quanto com o contexto acadêmico, por ser um teste de entrada para esse meio. Por ser um teste padronizado e realizado por muitos examinandos, as questões do tipo múltipla escolha são preferíveis por sua alta praticidade, o que também ocorre em outros testes de alta relevância, como o TOEFL, caracterizado por Marcuzzo e Azambuja (2017, p. 334) como um teste altamente “conhecido no âmbito acadêmico”.

Em relação aos testes de múltipla escolha, Alderson (2000, p. 55) aponta que “são bastante utilizados, principalmente pela consistência da correção e facilidade de administração, fatores esses inerentes a questões de múltipla escolha”. Porém, para testar a habilidade de leitura, caso do ENEM-LI e do TOEFL, esse tipo de questão pode ser problemático, visto que pode apresentar, nas alternativas de resposta, visões de texto diferentes das visões percebidas pelo examinando (ALDERSON, 2000, p. 211). Além disso, esse tipo de questão não deixa clara a razão pela qual o examinando

escolheu determinada alternativa, sendo possível escolher a alternativa correta pela razão “errada” (ALDERSON, 2000, p. 212). A presente análise também demonstra (no capítulo 4) que as questões de múltipla-escolha dificultam a abordagem de aspectos considerados “mais abstratos” ou subjetivos relacionados aos textos, como, por exemplo, aspectos discursivos do texto. Porém, conforme apresenta a próxima seção, os documentos que orientam o ENEM-LI entendem a leitura como letramento, que deve incluir aspectos do gênero do texto, e das práticas sociais e ideologias subjacentes ao texto. Dessa forma, para que esses aspectos pudessem ser mais bem explorados pelo teste, outros tipos de questão, como dissertativas, ou até mesmo questões de acordo e desacordo no formato de múltipla-escolha demonstram-se mais viáveis.

2.1.1 Testagem da Leitura em LE no ENEM

O teste de LI no ENEM foi elaborado “com base na Matriz de Referência para o ENEM 2009 e no capítulo específico sobre LE das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)”, e, apesar de as OCEM sugerirem o desenvolvimento das habilidades orais e escritas da LE, a habilidade testada pelo ENEM é a leitura, conforme apontado por Rauber (2012, p. 14). Essa habilidade, de acordo com Avelar (2015, p. 53), “atende às necessidades do ensino superior, onde a leitura de textos é reconhecidamente necessária para um bom desempenho na vida acadêmica”. Diversas universidades, como, por exemplo, a UFMG, UFRGS, UFSC e UFSM, realizam a aplicação de testes institucionais de proficiência/suficiência em leitura em LE, pois seus alunos de pós-graduação devem comprovar a habilidade de leitura em uma ou duas LEs, visto que precisam realizar a leitura de textos acadêmicos nessas línguas para ter um bom aproveitamento nos cursos de mestrado e doutorado.

A habilidade de leitura em LE, conforme apresentada pelas OCEM (BRASIL, 2006, p. 113), deve “contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, e para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea.” As OCEM defendem o conceito de leitura como letramento, que leva

os alunos a construírem sentidos a partir do que leem, em vez de extrair o sentido do texto, pois não entende que os sentidos já estejam dados no texto, à espera da compreensão. Acredita, ainda, que os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder. Daí ser a leitura uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social. [...] Essas teorias postulam, portanto, que a leitura, na concepção dos letramentos (e, certamente, de letramento crítico), trata a linguagem como prática sociocultural (BRASIL, 2006, p. 115-116).

Em consonância com esse conceito de leitura, a Matriz de Referência para o ENEM aponta quatro habilidades testadas no ENEM-LI, apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Matriz de Referência ENEM-LI

<p>Competência de área 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.</p>
<p>H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LE ao seu tema.</p> <p>H6 – Utilizar os conhecimentos da LE e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.</p> <p>H7 – Relacionar um texto em LE, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.</p> <p>H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LE como representação da diversidade cultural linguística.</p>

Fonte: Matriz de Referência ENEM³ (BRASIL, 2015a).

A partir dessas habilidades e da visão de leitura adotada pelas OCEM, pode-se concluir que, no ENEM-LI, “a leitura daria o suporte possível para que o aluno pudesse agir no mundo através da construção do seu discurso e, por meio da linguagem, [...] se posicionar perante a sociedade”, conforme descrito por Rio (2016, p. 36), que também indica que, a partir da implementação dos Parâmetros

³ Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a leitura é vista como interdisciplinar, e “o ensino da leitura em LE passa a ter um caráter transcultural e social, [...] de maneira que o saber e a construção de sentido se dão na relação com o outro”. Além disso, a leitura como letramento é descrita por Blanco (2013, p. 24) “como uma construção de sentidos a partir do que se está lendo, seja esse texto escrito, imagético, multimodal, um hipertexto, que possibilita o estabelecimento de *links* com outros textos e imagens”, e, mais do que leitura como letramento, “a leitura é caracterizada como letramento crítico, buscando incentivar e especificar uma leitura não superficial, não apenas com o foco em localização de informação, mas, [...] também na construção de sentidos, na busca pelo senso de cidadania”. Entretanto, os estudos prévios que analisaram o ENEM-LI identificaram que essa visão de leitura não se concretiza no teste, conforme apresenta a próxima seção.

2.1.2 O ENEM-LI

Desde que o ENEM começou a testar a leitura em LE em 2010, pelo menos outros oito estudos investigaram o teste de LI a partir de diferentes enfoques. O primeiro estudo que foi identificado acerca desse teste foi dos autores Silva, Porcellato e Muradas (2012), que analisaram as ferramentas utilizadas para medir a habilidade de leitura no ENEM-LI. De acordo com os autores (2012, p. 157), a visão de leitura apresentada nos documentos que orientam o ENEM está relacionada com “um posicionamento, um julgamento, uma interpretação dos dados” por parte dos examinandos, “e não apenas uma mera relação de termos, e traduções”. Para conferir como esses aspectos de leitura são explorados no ENEM, os autores analisaram os cinco itens de LI da edição de 2011.

O primeiro item analisado por Silva et al. (2012, p. 167) explora a leitura de um texto-base que “se adequou ao público-alvo do exame, apresentando tamanho, tema e gênero textual apropriados” – um cartum, e apresenta alternativas de resposta “adequadas, plausíveis e coerentes”. Ademais, nesse item, os autores indicam (2012, p. 167) que, no texto-base multimodal, a “combinação da imagem e do texto favorece

a compreensão, a leitura e a realização da questão. Porém, a situação-problema⁴, apesar de contextualizar o enunciado, elimina a possibilidade de trabalho com os aspectos multimodais oferecidos”. Assim, apesar de o item explorar a leitura de um texto multimodal, o examinando precisa lidar principalmente com a linguagem verbal.

O segundo item analisado pelos autores apresenta diversos problemas (SILVA et al., 2012, p. 167). Como pontos positivos, os autores (2012, p. 167) destacam “o tamanho do texto-base e a citação da sua fonte”, sendo que a referência ao local de publicação do texto-base é um aspecto obrigatório para a elaboração dos itens de acordo com o Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010, p. 10). Entretanto, a fonte do texto-base desse item é um dos problemas identificados pelos autores Silva et al. (2012, p. 168), por se tratar da revista *Speak Up*, que tem “propósitos didáticos” e “faz adaptações visando facilitar a linguagem”, e, além disso, “parece tratar-se de um fragmento do texto, sem título e em formato diferente do *layout* original. Na referência, contudo, não consta nenhuma informação sobre adaptações ou fragmentações do material”. Por fim, a questão não apresenta uma situação-problema e o comando do enunciado é confuso, e as alternativas de resposta não são homogêneas em relação ao conteúdo ou à forma (SILVA et al., 2012, p. 168-169), o que indica que o item não seguiu todas as regras de elaboração do Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010).

O terceiro item também é problemático, visto que não apresenta uma situação-problema em seu enunciado e apresenta alternativas de resposta não homogêneas em tamanho, além de apresentar somente parte da fonte do texto-base (SILVA et al., 2012, p. 170). Por outro lado, o quarto item apresenta uma situação-problema no enunciado, e o gênero do texto-base, letra de música, “motiva a leitura e gera interesse no público-alvo do ENEM”, aspectos positivos apontados por Silva et al. (2012, p. 170). Contudo, as alternativas de resposta desse item também não são homogêneas em tamanho (SILVA et al., 2012, p. 171). Assim, os autores identificaram mais pontos negativos do que positivos em relação à elaboração desses dois itens.

⁴ A situação-problema é descrita pelo Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010, p. 8) como “um desafio apresentado no item que reporta o participante do teste a um contexto reflexivo e instiga-o a tomar decisões, o que requer um trabalho intelectual capaz de mobilizar seus recursos cognitivos e operações mentais”.

Por fim, o último item dessa edição explora a leitura de uma tira do personagem *Garfield*, e apresenta um enunciado claro com uma situação-problema (SILVA et al., 2012, p. 171). Porém, os autores (2012, p. 171) identificaram duas alternativas de resposta excludentes⁵. Além disso, apesar de o gênero do texto-base ser adequado ao público-alvo, tiras do *Garfield* têm sido recorrentemente utilizadas como textos-base para os itens que compõem o ENEM-LI (SILVA et al., 2012, p. 171). Dessa forma, Silva et al. (2012, p. 171) sugerem a utilização de tiras com personagens brasileiros, como a Turma da Mônica, que também são publicadas em versões em LI e estariam mais perto da realidade dos examinandos. Os autores Silva et al. (2012, p. 172) concluem indicando que nem sempre os itens que compõem o ENEM-LI “condizem com os parâmetros estabelecidos para a formulação das questões”, apresentando problemas de estrutura e de adequação à fundamentação teórica-metodológica estabelecida para o exame no Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010).

Em nível de dissertação de mestrado, Rauber (2012, p.12) analisou o ENEM-LI para compreender quais as concepções de língua(gem) e de leitura que o subjazem e em que medida ele reflete os documentos oficiais que o orientam. A autora (2012, p. 12) justifica seu estudo pela influência do ENEM na educação básica brasileira, visto que “a versão atual do exame foi implementada no sentido de contribuir para o processo de reestruturação dos currículos de nível médio”. Além disso, Rauber (2012, p. 15) afirma que “muito provavelmente [as concepções de língua(gem) e de leitura que subjazem o ENEM] estarão refletidas no ensino de LI em nível médio, já que [...] [o ENEM é] um exame de entrada, [e, por isso,] tem o potencial de redefinir o ensino que o antecede”. Assim, define-se a relevância de se analisar os efeitos retroativos do ENEM na escola.

A análise realizada por Rauber (2012, p. 62-63) das edições de 2010 e 2011 do ENEM demonstrou que alguns enunciados dos itens de LI apresentam informações desnecessárias para a resolução da questão; enquanto outros apresentam instruções confusas e insuficientes. Em relação às alternativas de resposta, Rauber (2012, p. 65, 67) verificou que alguns itens apresentam distratores (alternativas incorretas) não-plausíveis, o que “pode facilitar a localização da resposta correta pelo candidato, uma

⁵ O Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010, p. 12) também indica que as alternativas de resposta devem ser “independentes umas das outras, de maneira que não sejam excludentes, negando informações do texto”.

vez que a alternativa errada não-plausível pode ser facilmente eliminada”. A autora (2012, p. 66) ainda identificou um item sem alternativa correta. Dessa maneira, o estudo conduzido por Rauber (2012), assim como o estudo dos autores Silva et al. (2012), identificou diversos problemas na elaboração dos itens que compõem o ENEM-LI.

Em relação às habilidades testadas no ENEM, Rauber (2012, p. 69) afirma que o ENEM avalia principalmente a compreensão global do texto-base, ou seja, a habilidade de “sintetizar a ideia principal”, e a compreensão local, ou seja, a habilidade de “localizar informações”, e, além disso, o teste avalia o “conhecimento de gramática, conhecimento de vocabulário e conhecimento de mundo dos candidatos”. Por outro lado, Rauber (2012, p. 60-61) aponta que os itens de LI não exploram “aspectos relacionados à situação de produção e ao contexto de uso dos textos”, e “a função social dos gêneros textuais da prova de inglês do ENEM é apagada”. Ademais, Rauber (2012, p. 80) indica que, nos itens que compõem o ENEM-LI, “os gêneros textuais são utilizados como pretexto para avaliar conhecimento de vocabulário e de gramática, [visto que] [...] as questões dessa prova são elaboradas a partir de fragmentos de textos deslocados de seus contextos de produção originais”. Isso significa que, a partir dos resultados apresentados pela autora, o ENEM-LI demonstra maior preocupação com aspectos mais concretos dos textos, como o entendimento de estruturas gramaticais e do significado de palavras e expressões em LI, enquanto os aspectos mais abstratos, como a compreensão da razão pela qual essas estruturas gramaticais, palavras e expressões foram utilizadas no texto, identificados por meio da análise do contexto de produção original, são menos explorados pelo ENEM-LI.

Os resultados de Rauber (2012, p. 81-82), assim como os resultados do estudo de Silva et al. (2012), demonstraram que a leitura testada no ENEM não vai além das “informações contidas no texto” em um “processo passivo de extração de significados”. Dessa forma, Rauber (2012, p. 82) concluiu que, para os elaboradores do teste, a leitura em LI “é entendida predominantemente como um ato passivo do examinando diante do texto, em uma prática na qual é enfatizada a tradução de itens lexicais e de trechos de textos”. A concepção de linguagem que subjaz o teste, a partir dos resultados de Rauber (2012, p. 85) é uma “concepção estreita e fragmentada [...], associada à uma visão de leitura como extração passiva dos sentidos do texto”. Dessa forma, o teste não reflete os documentos que o orientam, já que estes sugerem o

entendimento da função e do uso social de um texto (RAUBER, 2012, p. 82). Portanto, a leitura como letramento, defendida pelos documentos oficiais que orientam a formulação do ENEM, não é explorada nos itens do ENEM-LI analisados por Rauber (2012) e Silva et al. (2012).

Esses dois estudos acerca do ENEM-LI enfocaram, principalmente, a análise de exemplares do teste e de documentos que orientam a sua formulação. Os próximos três estudos, apresentados a seguir, enfocam, além da análise dos exemplares, os efeitos retroativos do teste para o contexto escolar. O primeiro desses estudos, realizado em nível de dissertação de mestrado por Blanco (2013), buscou identificar o impacto social da inserção da LI no exame.

De acordo com Blanco (2013, p. 13), o ENEM pode apresentar influências no contexto de ensino-aprendizagem de LI nas escolas públicas por ser um exame de alta relevância, visto que substituiu os vestibulares de importantes universidades federais e é utilizado como critério de participação em outros processos seletivos. Porém, Blanco aponta (2013, p. 15) que o fato de o exame ser “aplicado a milhões de pessoas, em milhares de cidades distribuídas por todo o território brasileiro”, e de as pessoas poderem “fazer o exame com diversos objetivos e em diversos contextos”, mensurar seu impacto na sociedade torna-se difícil.

Na tentativa de mensurar esse impacto, Blanco (2013, p. 60) objetivou “compreender a visão de alunos e professores” acerca da LI no ENEM, a fim de identificar em que medida sua inserção no exame desencadeou algum efeito positivo no ensino de LI na escola. Para tanto, os participantes do estudo foram duas professoras de LI e 27 alunos de uma escola pública de educação básica e de um curso pré-vestibular gratuito (BLANCO, 2013, p. 61-62). Assim, a autora escolheu analisar dois contextos diferentes de ensino, em que o ENEM provavelmente exerce influências.

Dado que a visão de linguagem que subjaz o ENEM não é explícita em seus documentos, assim como apontado por Rauber (2012), as professoras participantes do estudo de Blanco (2013, p. 72) indicaram que buscam “meios próprios para preparar seus alunos especificamente para o exame”. A professora da escola pública, por exemplo, buscou o trabalho com diversos gêneros textuais, assim como são explorados no exame, enquanto que a professora do curso pré-vestibular buscou

subsídios nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tais como a incorporação do conhecimento prévio do aluno em sala de aula para a compreensão de textos; a discussão sobre o papel da LI no mundo e sobre a relação entre língua e cultura; e a interdisciplinaridade, ou seja, a conexão da LI com outras disciplinas (BLANCO, 2013, p. 73). Blanco (2013, p. 74) indica que essa busca das professoras pela aprimoração de seu ensino a partir do exame sugere um impacto positivo do ENEM na sala de aula, e, além disso, outras consequências do exame apontadas pelos participantes do estudo foram “inclusão de materiais, releitura de documentos oficiais, mudança no foco das aulas, e maior importância atribuída à aula de LI”. Ou seja, o ENEM exerce um efeito retroativo positivo no ensino nos contextos analisados por Blanco (2013).

No que diz respeito aos alunos participantes, de acordo com a autora (2013, p. 75), 64% afirmaram que passaram a dar mais importância à LI depois da sua inserção no ENEM, uma vez que notaram um contexto de uso imediato da língua, o que representa outro impacto positivo do exame na escola, e, da mesma forma, foram observadas mudanças no ensino e nos objetivos da disciplina, que provavelmente não aconteceriam sem a implementação da LI no exame. Para exemplificar, Blanco (2013, p. 77) indica que o foco das aulas, que antes era a gramática, voltou-se para textos, gêneros e suas interpretações, e houve “a necessidade de complementação com materiais extras trazidos pela professora, visando um melhor preparo dos alunos para o exame”. Dessa forma, os impactos do exame nesses contextos foram identificados não só pelas professoras, mas também pelos alunos.

Em relação às consequências do ENEM externas à sala de aula, é de conhecimento dos alunos participantes da pesquisa que um bom desempenho no exame pode auxiliar no ingresso em universidades (BLANCO, 2013, p. 83). Portanto, os alunos afirmaram que seus pais, professores, direção e coordenação da escola (no caso da escola pública) os incentivaram a prestar o exame (BLANCO, 2013, p. 83-84). Blanco (2013, p. 84) também indica que o bom desempenho dos alunos no exame traz benefícios à escola. Entretanto, os alunos afirmaram que, na escola pública, não recebem uma preparação específica para o exame, então, a maioria deles busca essa preparação em cursos fora da escola regular (BLANCO, 2013, p. 84). Como consequência, o número de cursos preparatórios para o ENEM é cada vez maior (BLANCO, 2013, p. 85). Além disso, o número de materiais preparatórios para o ENEM também aumentou, outra consequência externa do exame (BLANCO, 2013, p.

86), o que confirma as hipóteses da autora de que um exame de alta relevância como o ENEM realmente exerce impactos na sociedade.

No que concerne especificamente a LI no exame, Blanco (2013, p. 88) indica que os alunos participantes da pesquisa definiram as questões “como interessantes e coerentes com o que eles estudaram no EM”, além disso, consideraram positiva a “inserção de diversos gêneros”, e sugeriram que as questões são “fáceis” (o termo mais utilizado pelos participantes para definir a LI no ENEM), visto que a maioria dos alunos acertaram todas as questões desse teste. Para a discussão desses dados, Blanco (2013, p. 88) apresenta considerações acerca da LI no ENEM realizadas por Almeida Filho et al. (2010)⁶, que apontam que nesse teste

(...) foram incluídos textos da atualidade em diferentes gêneros (...) seguidos de questões de compreensão formuladas em português. Apesar da presença da língua materna, os participantes entenderam que a prova mobiliza conteúdos lexicais e gramaticais não como fins em si mesmos, mas sim na sua manifestação contextualizada e em uso. Da mesma forma, a diversidade de fontes afasta a visão hegemônica de cultura associada a uma variedade linguística dominante, e, ao mesmo tempo, essa diversidade não implica o conhecimento muito específico de usos regionais ou de grupos sociais determinados (ALMEIDA FILHO et al., 2010, p. 3).

Dessa forma, pode-se perceber que estudos com diferentes enfoques identificaram diferentes visões de leitura subjacentes ao exame. Os estudos que enfocaram na análise de exemplares do ENEM (SILVA et al., 2012; RAUBER, 2012) apontam para uma visão de leitura passiva, como mera extração de significados dos textos-base. Por outro lado, o estudo de Blanco (2013) acerca do impacto do exame, por meio dos discursos de professores e alunos, aponta para uma visão de leitura contextualizada, em que as estruturas gramaticais são exploradas a partir de suas funções nos textos-base, conforme discutido por Almeida Filho et al. (2010, p. 3).

Em relação às considerações das professoras participantes da pesquisa, Blanco (2013, p. 89) aponta que elas também consideraram as questões de LI “de boa

⁶ A publicação não foi localizada *on-line* no momento da escrita da presente dissertação, portanto, serão apresentadas as discussões realizadas por Blanco (2013) acerca do trabalho. Referência: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; DONNINI, L.; ERES FERNÁNDEZ, I. G. **Inglês e Espanhol no Enem 2010: análise das provas e reflexões sobre seus possíveis desdobramentos**. Brasília: Sociedade de Linguística Aplicada, 2010.

qualidade, condizentes com o conteúdo cobrado no EM e [...] com o que o aluno poderá ler na graduação”. Além disso, as professoras, assim como a maioria dos alunos participantes da pesquisa, consideram o número de questões do ENEM-LI suficiente, e uma das professoras considera a visão de leitura do ENEM como prática social, por abordar a leitura de diversos gêneros (BLANCO, 2013, p. 96-97). De acordo com Blanco (2013, p. 96), Almeida Filho et al. (2010) também consideram esse aspecto positivo, pois a escolha de textos atuais e curtos pode tornar o teste “interessante para os examinandos”.

Por outro lado, alguns aspectos negativos do exame também foram apontados pelas professoras participantes da pesquisa. No seu ponto de vista, um bom desempenho no ENEM-LI não indica que o aluno não terá problemas com a utilização da LI em outros contextos, visto que o teste é composto por um baixo número de questões (cinco de um total de 180) e não explora a leitura de textos acadêmicos (BLANCO, 2013, p. 89). Além disso, Almeida Filho et al. (2010) também confirmaram que o teste apresenta um nível baixo de dificuldade, e que o fato de o teste ser apenas de leitura é um aspecto negativo do exame. Outro aspecto que pode ser considerado negativo no ENEM, de acordo com Blanco (2013, p. 91), em concordância com os apontamentos de Alderson (2000, p. 211), apresentados anteriormente, são as questões de múltipla-escolha, pois, ao considerar a leitura como prática social, esse tipo de questão limita a construção de sentidos pelo examinando, que ficará restrito ao sentido construído pelo elaborador da questão.

Blanco (2013, p. 92), portanto, sugere que, para que esses aspectos negativos do ENEM-LI possam ser aprimorados, o teste poderia explorar mais questões por texto, e, conseqüentemente, menos textos, bem como apresentar enunciados mais diretos, para que os examinandos possam dedicar-se mais à leitura e compreensão dos textos-base e menos dos enunciados. De acordo com Blanco (2013, p. 97), “um maior número de questões seria uma possibilidade de aumentar a confiabilidade do exame, avaliando melhor o conhecimento dos examinandos”. Além disso, um maior número de questões sobre o mesmo texto-base aumenta a possibilidade de se explorar aspectos mais abstratos que permeiam os textos, como, por exemplo, os pontos de vista e/ou discursos (político, religioso) apresentados no texto, conforme apresenta Motta-Roth (2008b, p. 264).

O segundo estudo que investigou efeitos retroativos do ENEM foi realizado em nível de tese de doutorado por Avelar (2015, p. 16), que, assim como Rauber (2012) e Blanco (2013), aponta para a influência do ENEM na prática em sala de aula, e analisou o ENEM-LI a fim de investigar essas potenciais influências “especialmente em relação aos efeitos que a prova de inglês do ENEM pode exercer sobre as ações de professores de inglês no EM”. Avelar (2015, p. 22) questiona se o ENEM-LI é “suficientemente forte” para “promover uma reestruturação curricular e melhorar a qualidade do ensino brasileiro”, conforme objetivos do ENEM, visto que “se tem percebido que se dá pouca ou quase nenhuma importância ao ensino/aprendizagem da LI em momentos que antecedem a universidade”. Esse fato se confirma, conforme apresentado pela maioria dos autores apresentados neste capítulo, pelo número reduzido de itens de LE no ENEM.

Avelar (2015, p. 55), assim como Rauber (2012), indica que não há uma definição clara das concepções de linguagem e de leitura que subjazem o ENEM nos documentos oficiais que orientam a sua formulação. Dessa forma, ao investigar essas concepções no exame, Avelar (2015, p. 56-57) elaborou o seguinte Mapa de Itens (Quadro 3) a partir de um levantamento feito no *site* do INEP (BRASIL, 2015a) e utilizando o “Mapa de Itens para cada uma das provas objetivas das quatro áreas do conhecimento avaliadas no Exame” divulgado em 2013 pelo Ministério da Educação (MEC)/INEP. No Quadro 3, Avelar (2015, p. 57) pontuou “os diferentes níveis de proficiência em leitura” testados pelos itens que compõem os três testes do ENEM-LI analisados em sua pesquisa, aplicados em 2010, 2013 e 2014.

Quadro 3 – Mapa de Itens do ENEM-LI

(continua)

- Inferir informação em reportagem em LI;
- Inferir informação geral em artigo de revista em LI;
- Compreender expressões em LI;
- Identificar informação em fragmento de reportagem em LI;
- Identificar uma informação em uma reportagem em LI;
- Reconhecer o objetivo de uma propaganda em LI;

Quadro 3 – Mapa de Itens do ENEM-LI

(conclusão)

- Identificar a intenção do autor de uma letra de música em LI;
- Reconhecer informação em propaganda em LI;
- Compreender o propósito da argumentação em charge em LI;
- Identificar a causa do humor em uma tirinha em LI;
- Identificar a finalidade de uma notícia em LI;
- Inferir a relação de causa e consequência em poema em LI;
- Identificar informações em letra de música em LI;
- Reconhecer o efeito humorístico em charge em LI; e
- Identificar causas de um fenômeno em texto informativo em LI.

Fonte: Adaptação de Avelar (2015, p. 57).

Assim, a partir desse Mapa, percebe-se que a maioria dos itens que compõem o ENEM-LI demanda que o examinando identifique, no texto-base, informações específicas acerca do conteúdo do texto. De acordo com Avelar (2015, p. 58), pode-se também perceber que o ENEM testa “sub-habilidades de leitura, tais como a identificação, o reconhecimento e a inferência de informações do texto, [...] que não demandam muito conhecimento da língua-alvo e cujo conhecimento não é garantia de bom leitor”. Nesse sentido, Avelar (2015, p. 58) apresenta uma crítica a essa abordagem de leitura por meio de sub-habilidades, pois “em um exame de entrada, como é o caso do ENEM, não interessa saber se o candidato sabe inferir o significado de uma palavra, mas como o candidato usa esse significado para a compreensão geral do texto”, e, ademais, não é possível afirmar que o candidato realmente compreendeu o texto a partir de itens que testam essas sub-habilidades. Portanto, assim como Rauber (2012) e Silva et al. (2012), o estudo de Avelar (2015) também identificou que a leitura como letramento não subjaz a elaboração dos itens que compõem o ENEM-LI.

Dessa forma, ao discutir o modelo de leitura que subjaz o ENEM-LI, Avelar aponta que

pode-se inferir [...] que a visão de leitura que mais se aproxima da proposta do exame é o modelo psicolinguístico, ou descendente, o modelo de leitura que prima pela recriação do significado e pela utilização, por parte do leitor, de seu conhecimento esquemático, o conhecimento que o leitor tem do texto e de sua organização textual. Assim, torna-se possível levantar hipóteses sobre o assunto tratado no texto e verificá-las durante a leitura, atribuindo sentido ao texto, realizando uma espécie de interação entre o conhecimento do leitor e a informação impressa na página, o que dá a impressão de que ele, leitor, ocupa papel central durante a leitura (AVELAR, 2015, p. 58).

Assim, os resultados de Rauber (2012) e de Avelar (2015) apontam para dois modelos de leitura que subjazem o ENEM-LI. As descobertas de Rauber (2012), discutidas anteriormente, apontam para o modelo ascendente, em que o leitor extrai o significado do texto por meio do reconhecimento de palavras e orações, a partir de um processo linear e passivo, em que o significado está no texto (NUTTALL, 1996, p. 17). O outro modelo de leitura, identificado por Avelar (2015), é o modelo descendente, em que o leitor interpreta hipóteses e formula inferências para identificar, por exemplo, o tópico geral e o objetivo do texto (NUTTALL, 1996, p. 16-17). Em um modelo de leitura que visa a compreensão crítica do texto, esses dois modelos são mobilizados e acontecem em paralelo para uma leitura interativa: o chamado modelo interativo de leitura (NUTTALL, 1996, p. 17). Porém, de acordo com os resultados das duas autoras, esse último modelo não subjaz os itens que compõem o ENEM-LI.

Em relação aos textos-base dos itens, Avelar (2015, p. 59-60), assim como Rauber (2012, p. 80), indica que o ENEM-LI explora a leitura de diversos gêneros textuais, porém, os itens não exploram os aspectos dos gêneros (como, por exemplo, questões referentes à quem escreveu o texto, com quais objetivos comunicativos e para qual público-alvo). Avelar (2015, p. 61-62) explica que os enunciados, que muitas vezes são “longos”, “com a tentativa de contextualizar a pergunta”, somente mencionam os gêneros, “mas questões relativas ao contexto de uso do gênero ou situações de produção não são abordadas, não são exploradas e não auxiliam na compreensão do texto ou das questões propostas”. Além disso, a curta extensão dos textos-base somada com o número reduzido de itens que compõem o ENEM-LI (cinco itens de um total de 180) fazem com que esse teste seja “apagado” no exame (AVELAR, 2015, p. 62). Assim, mais uma vez, Avelar (2015, p. 62) apresenta o

questionamento de em que medida o ENEM-LI “produz algum efeito significativo capaz de promover alguma mudança no ensino da LI”, um dos objetivos do exame.

A investigação de Avelar⁷ (2015, p. 24, 110, 114) sobre esse “possível efeito retroativo da prova de inglês do ENEM sobre a prática de ensino de inglês” contou com a análise da prática de dois professores do EM de uma escola privada e uma escola da rede pública estadual em uma pesquisa de cunho etnográfico, dois contextos de ensino-aprendizagem distintos, escolha de análise similar à de Blanco (2013). Diferentemente do que foi identificado nos contextos analisados por Blanco (2013), os resultados da investigação de Avelar (2015, p. 148-149) apontaram que o ENEM-LI “tem efeito retroativo limitado, (ou nenhum)” em relação à escola privada participante do estudo, visto que, de acordo com o professor entrevistado, os alunos dessa escola preocupam-se mais com os vestibulares de universidades privadas. Dessa forma, o professor apresenta

uma visão negativa em relação à prova, especialmente em relação à qualidade do exame. [...] [O professor] reiteradas vezes afirmou tratar-se de uma prova fácil, com textos cuja leitura não demanda conhecimentos da língua alvo e por isso, seus alunos não precisam ser preparados para ela. Por outro lado, pôde-se observar que os tradicionais exames de entrada de universidades do estado de São Paulo, denominadas por ele como “grandes universidades” são de grande importância para a prática de ensino desse professor (AVELAR, 2015, p. 154-155).

Da mesma forma, Avelar (2015, p. 183) indicou que a professora entrevistada da escola pública “não tem uma visão positiva ou negativa em relação à prova de inglês do ENEM”, e o exame não apresenta efeito retroativo em seu ensino, visto que a escola não objetiva “preparar os alunos para o ENEM ou para outros exames de entrada”. Entretanto, Avelar (2015, p. 181) aponta que a professora demonstra uma preocupação em relação ao exame, afirmando que os alunos solicitam que sejam exploradas atividades relacionadas ao ENEM, mesmo que “a preparação dos alunos para o exame não é prioridade da escola”. Ao explorar essas atividades relacionadas ao ENEM, a visão de leitura que orienta a prática de ensino da professora da escola

⁷ Vale destacar que, no ano de 2009, foi criado o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), “o sistema informatizado do MEC, no qual instituições públicas de Ensino Superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM” (Fonte: <https://sisu.mec.gov.br/#/> Acesso em: 27 fev. 2020), o que também pode ser considerado um efeito retroativo do exame.

pública participante do estudo é a decodificação, ou modelo de leitura ascendente, em que “o leitor, por meio da decodificação de palavras impressas em unidades sonoras, recebe, de maneira passiva, o sentido do texto [...]”, conforme apontado por Avelar (2015, p. 48). Essa professora não demonstra, conforme indica Avelar (2015, p. 197) “preocupação com a leitura para a construção de sentidos ou com a preparação dos alunos para a próxima etapa de seus estudos, a universidade, onde a leitura de textos em inglês é uma habilidade que possibilita um bom desempenho acadêmico”, o que indica que a leitura como letramento, privilegiada pelos documentos oficiais que orientam o ensino, não é explorada nesse contexto.

Em relação às concepções de linguagem que subjazem a prática de ensino dos professores participantes, Avelar (2015, p. 152) indica que a prática de ensino do professor da rede privada “remete à uma visão de linguagem como um sistema, um conjunto de estruturas dissociáveis da língua em uso”, no momento da aula direcionado às “estruturas gramaticais” da língua. Além disso, Avelar (2015, p. 205) indica que ambos os professores ensinam linguagem a partir da leitura, “sempre feita em voz alta pelos professores, seguida de ditados das traduções dos textos lidos, não havendo preocupação com a interpretação [...], sendo a língua considerada como um sistema, um conjunto de estruturas”. Dessa forma, nesses contextos, a linguagem é entendida simplesmente como uma pequena parte do que realmente é; como um conjunto de estruturas gramaticais que não são interpretadas como ferramentas utilizadas para cumprir objetivos comunicativos, e, portanto, para agir no mundo.

Como conclusão, Avelar (2015, p. 209) afirma que a influência que o ENEM-LI exerce nas escolas participantes “é percebida na habilidade trabalhada em sala de aula: a leitura, apesar de não poder ser atribuída ao exame em si, mas ao material didático adotado nos dois contextos, e aos vestibulares”. Assim, foram identificados diferentes efeitos retroativos do exame em diferentes contextos. No contexto analisado por Blanco (2013, p. 74) foi identificada, entre outros efeitos retroativos, uma maior importância atribuída a LI em sala de aula após a inserção dessa língua no ENEM. Por outro lado, no contexto estudado por Avelar (2015, p. 209), o efeito retroativo do ENEM-LI na sala de aula é mais limitado.

Em outra pesquisa de mestrado realizada por Rio (2016), o teste de LI na edição de 2015 do ENEM foi analisado a partir da Teoria da Argumentação na Língua (ANL) para demonstrar como ocorre a produção de sentido nos enunciados e nas

alternativas de resposta dos itens e como a relação entre essas partes dos itens possibilita a resposta das perguntas propostas. Dessa forma, Rio (2016, p. 14) aponta que a ANL “torna-se uma ferramenta de auxílio” para responder às questões desse teste. O autor (2013, p. 15) explica que, de modo geral, a ANL “busca explicitar como o sentido de enunciados⁸ é produzido no nível linguístico, sem necessariamente recorrer a informações externas, a outros discursos não presentes no discurso construído”, e indica que “a construção do sentido se dá pela relação que as diferentes palavras estabelecem entre si em um enunciado”. Dessa forma, considerando que os itens que compõem o ENEM-LI solicitam que o examinando construa o sentido de acordo com o que está posto nos textos-base, e não solicitam que o examinando busque informações externas, a Rio (2016, p. 15) apresenta a ANL como uma teoria “adequada para a análise semântico-linguística” desse teste (RIO, 2016, p. 15).

Rio (2016, p. 25) indica que o ENEM-LI testa principalmente a compreensão leitora, dado que os enunciados iniciam com uma contextualização, e que provavelmente os examinandos não apresentam bons desempenhos por não compreenderem a tarefa demandada nos enunciados, “e não pela falta de um conhecimento específico de um assunto”. Portanto, Rio (2016, p. 25) aponta “que o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos é essencial para mudar este quadro”. Ou seja, é preciso que os alunos desenvolvam mais estratégias para a compreensão das tarefas demandadas em enunciados, além de estratégias para a compreensão dos sentidos dos textos em si.

A partir da análise, Rio (2016, p. 84) demonstrou que “em todas as cinco questões apresentadas, depreendeu-se que o linguístico [ou seja, os elementos que estão postos no texto, sem considerar os elementos externos] é suficientemente capaz de demonstrar como a argumentação é construída ao longo dos diferentes discursos analisados”. Além disso, Rio indica que (2016, p. 85) “o discurso formado por um locutor é suficientemente compreendido pela orientação argumentativa presente no discurso e não primariamente ao contexto (não-autorizado, como mostrado nas questões) extralinguístico”. Portanto, Rio (2016, p. 85) explica que, se o examinando buscar elementos fora do texto, poderá ter outra interpretação que talvez o leve a uma alternativa de resposta incorreta, visto que os itens devem ser

⁸ Neste caso, a palavra enunciado se refere a “manifestação particular de uma frase” (RIO, 2016, p. 12).

respondidos de acordo com o texto-base, e não com conhecimentos prévios, que também poderiam estar corretos, mas não para responder à questão.

Nesse contexto, o estudo de Rio (2016) se distancia dos outros autores apresentados nesta revisão de literatura, assim como da presente dissertação, em relação à visão de leitura e das habilidades envolvidas no processo de compreensão de um texto. O trabalho de Rio (2016) faz parte do mapeamento de estudos da área de Linguagens acerca do ENEM de LE, realizado para identificar o que já havia sido investigado. Assim, entende-se que a habilidade de leitura pode levar a três níveis de compreensão de um texto: 1) a compreensão literal; 2) a compreensão inferencial - compreensão de sentidos que não são diretamente mencionados no texto; e 3) a compreensão crítica - compreensão das principais implicações do texto (ALDERSON, 2000, p. 7-8). Ao indicar que no ENEM-LI muitas questões “podem ser respondidas por meio de uma leitura feita a nível linguístico”, pois tanto os enunciados quanto as alternativas de resposta dos itens referem-se ao que é produzido no texto-base (RIO, 2016, p. 15), o autor parece sugerir que o examinando, ao realizar o ENEM-LI, atinge somente a compreensão literal dos textos-base. Porém, sabe-se que nem sempre todos os sentidos dos textos são explícitos, sendo necessária a realização de inferências para atingir sua compreensão total.

Além das concepções de linguagem e leitura que subjazem o ENEM, do efeito retroativo do exame na escola, e dos níveis de compreensão leitora envolvidos no ENEM-LI, o estudo realizado por Pinheiro e Quevedo-Camargo (2017) analisa itens de LI e Língua Espanhola nas edições de 2013, 2014 e 2015 do ENEM que exploram a leitura de textos multimodais (textos compostos de linguagem verbal e não-verbal). A partir disso, os autores (2017, p. 136) discutem os elementos que compõem o ensino de leitura de textos verbais e não-verbais e a importância de a escola desenvolver multiletramentos nos alunos, visto que o ENEM pode causar um “impacto positivo fora e dentro da sala de aula em alunos e professores”, como identificado por Blanco (2013).

Ao total, os autores analisam três itens de cada LE. Na análise do teste de LI, os autores (2017, p. 154) afirmam que, na leitura de uma notícia, “a compreensão do subtítulo e de alguns adjetivos torna-se importante para a resolução da questão (...) [e] fica evidente que saber como os recursos semióticos se combinam ajudam o candidato a entender o texto.” Em um item que explora a leitura de um *website* de

coleta de doações, Pinheiro e Quevedo-Camargo (2017, p. 158) identificaram que “os próprios recursos semióticos auxiliam na construção de sentido para a resolução da questão”. Já na leitura de uma tira, de acordo com os autores (2017, p. 161), “os recursos semióticos não ajudam muito o candidato a entender o texto”, pois as pistas visuais não são exploradas pela questão, e, “por isso, para chegar à resposta correta é necessária a análise dos distratores e ter conhecimentos linguísticos”, o que também foi evidenciado pelos resultados de Silva et al. (2012).

Como conclusão, Pinheiro e Quevedo-Camargo (2017, p. 161) apontam que um dos efeitos retroativos do ENEM na escola “seria desenvolver o conhecimento linguístico-discursivo dos alunos, associado a conhecimentos multimodais e a posicionamento crítico”, o que levaria “os alunos a atentarem para todos os aspectos do texto apresentado”. Além disso, na sala de aula, também se demonstra importante o trabalho com os diversos elementos do texto, como o tipo e tamanho da letra e organização do texto, que auxiliam para a construção de sentido (PINHEIRO; QUEVEDO-CAMARGO, 2017, p. 155). Porém, conforme apontam os autores Silva et al. (2012) e Pinheiro e Quevedo-Camargo (2017), os aspectos multimodais presentes nos textos-base dos itens que compõem o ENEM-LI ainda não são explorados em sua totalidade.

Mais recentemente, os processos de inferência que precisam ser realizados para resolver o teste ENEM-LI foram investigados por Azevedo, Pires e Tomitch (2018). Os autores analisaram 10 itens dos testes de LI nas edições de 2014 e 2015 do ENEM (AZEVEDO et al., 2018, p. 125, 131), e apontaram que o examinando precisa realizar processos de inferenciação principalmente por elaboração, e, em segundo lugar, por resumo. Do *corpus* total, os autores concluíram que, em 60% dos itens, é necessária a realização de inferências para responder à tarefa demandada, enquanto que, em 40%, a compreensão literal do texto é suficiente, o que indica que o processo de inferenciação tem um papel relevante na realização do teste (AZEVEDO et al., 2018, p. 131). De acordo com os autores (2018, p. 131), as orientações para o exame indicam que o examinando deve integrar a evidência textual e seu conhecimento prévio sobre o tema, o que pode explicar a maior ocorrência de inferência por elaboração. Como conclusão, os autores sugerem (2018, p. 131) que os examinandos podem apresentar melhores desempenhos no teste de LI no ENEM

se realizarem inferências, assim como compreender melhor qualquer texto em situações reais de uso.

O último estudo identificado acerca do ENEM-LI foi conduzido por Oliveira (2019), em nível de doutorado, que, assim como Blanco (2013) e Avelar (2015), foi além da análise dos exemplares do teste a fim de investigar a política linguística para a LI no Brasil e o papel que o ENEM exerce nessa política. Na análise documental do estudo, foram considerados documentos oficiais que orientam o ensino de LI nas escolas públicas e a edição de 2016 do ENEM-LI (OLIVEIRA, 2019, p. 368). Para a pesquisa empírica, Oliveira (2019, p. 368) utilizou dados resultantes de 18 entrevistas com alunos de um curso preparatório para o ENEM, além de duas entrevistas com professores e duas com coordenadores de LI de escolas públicas.

Em relação aos documentos oficiais analisados, a autora indica que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional tornou obrigatório o ensino de pelo menos uma LE nas escolas (OLIVEIRA, 2019, p. 369), aspecto positivo para a política linguística do país, pois é uma forma de oportunizar o aprendizado de pelo menos uma LE para todos brasileiros. Esse documento, assim como os PCN e as OCEM, indicam que a escolha da LE a ser ensinada se dá pela comunidade, porém, a LI é legitimada pelo seu *status* social e por ser a língua utilizada em importantes exames, como o ENEM (além do Espanhol) e os vestibulares, e programas institucionais, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (OLIVEIRA, 2019, p. 370). Assim, Oliveira (2019, p. 370-371) explica que, mesmo com a preferência pela LI, até a Reforma do Ensino Médio, aprovada no início de 2017, não havia uma política linguística explícita para o ensino dessa língua no Brasil. Essa reforma estabeleceu grandes mudanças na estrutura do EM, e, apesar de ter recebido muitas críticas por não ter sido debatida com a comunidade, teve um papel importante para a LI, pois tornou seu ensino obrigatório, ou seja, estabeleceu uma política linguística explícita para o ensino de LI no Brasil (OLIVEIRA, 2019, p. 371).

Ainda na análise documental, Oliveira (2019, p. 374) investigou os cinco itens de LI da edição de 2016 do ENEM, como um dos “mecanismos que podem ser utilizados para implementar uma política linguística”, para identificar em que medida as concepções de linguagem e de leitura que subjazem o teste refletem os documentos que o orientam. O primeiro apontamento de Oliveira (2019, p. 374) acerca do ENEM-LI, assim como também indicado por Avelar (2015, p. 62), é a sugestão de

que as LE assumem um papel secundário no exame, pelo número reduzido de itens. Os resultados de Oliveira (2019, p. 375) acerca da concepção de leitura que subjaz o teste também são similares com os de Rauber (2012) e Avelar (2015), ao indicar que os itens que compõem o ENEM-LI não demonstram a habilidade de o examinando utilizar informações específicas do texto para sua compreensão global, e “não avaliam importantes habilidades de leitura, como a compreensão de informação implícita, ou a habilidade de ler além do que é dito [...] no texto”, o que exige um conhecimento limitado dos examinandos. Ou seja, os itens que compõem o ENEM-LI enfocam principalmente o modelo de leitura ascendente, conforme discutido anteriormente. Dessa forma, a autora (2019, p. 375) novamente se alinha com a literatura prévia (RAUBER, 2012, p. 82) ao indicar que o exame não reflete os documentos que o orientam, visto que as OCEM e os PCN apontam para a leitura como letramento.

Em relação aos resultados obtidos por meio das entrevistas, Oliveira (2019, p. 376-377) categorizou as representações dos participantes acerca da LI, a fim de compreender em que medida os itens que compõem o ENEM-LI exercem influências, por exemplo, na adoção de práticas pelos examinandos relacionadas à essa língua. As representações foram categorizadas por Oliveira (2019, p. 375-381) como “Inglês: língua internacional”, que representa o uso do inglês como língua franca por ser “fácil”, “didática”, ou “simples”, conforme descrito pelos alunos, professores e coordenadores participantes do estudo; “Inglês e tecnologia”, representação relacionada às atividades de lazer e de uso de tecnologias para aprender a LI, mencionada principalmente no discurso dos alunos; “Inglês na escola”, representado negativamente pelos alunos e professores, como uma disciplina considerada menos importante do que as outras; e “Inglês do ENEM”, pouco relevante para os alunos, que indicaram que preferem utilizar seu tempo de estudo para disciplinas “mais importantes”, já que os itens de LI são considerados fáceis, como também identificado no estudo de Blanco (2013, p. 88).

Ao representar a LI e o seu aprendizado relacionados ao uso de tecnologias como algo divertido, a maioria dos alunos exclui, em seu discurso, a responsabilidade do Estado sobre o ensino de LI e seu papel na política linguística, visto que os alunos relataram aprender a língua sozinhos, por meio do uso da tecnologia (OLIVEIRA, 2019, p. 380). Dessa forma, Oliveira (2019, p. 381-382) conclui que o ENEM não exerce influências nas representações dos alunos acerca da LI e no ensino da língua

nas escolas investigadas, o que a autora relaciona ao número reduzido de itens do ENEM-LI e seu baixo nível de dificuldade, como também foi identificado no contexto de investigação de Avelar (2015, p. 209). Esses aspectos também indicam que, apesar de uma política linguística explícita para o ensino de LI presente no texto da Reforma do Ensino Médio, nada realmente mudou na prática (OLIVEIRA, 2019, p. 382), ou seja, o ensino de LI não é considerado mais importante do que antes da implementação da Reforma do Ensino Médio.

Cada um dos estudos prévios acerca do ENEM-LI revisados nesta seção auxiliam na contextualização desse teste e, a partir de um recorte de estudos prévios sobre o tema, na realização da presente pesquisa, que se diferencia das demais pela análise de um número maior de edições do ENEM-LI, e pela utilização dos pressupostos teórico-metodológicos da ACG para a análise desse teste como um gênero. A próxima seção justamente apresenta os pressupostos teórico-metodológicos da ACG.

2.2 ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNEROS

Para analisar o gênero ENEM-LI, a perspectiva teórico-metodológica adotada neste estudo é a da ACG. Essa perspectiva foi delineada, principalmente, por Meurer (2002; 2005), Motta-Roth (2006; 2008a; 2008b) e Bonini (2010). No presente estudo, a ACG é entendida a partir dos desdobramentos desenvolvidos por Motta-Roth (2006; 2008a; 2008b). Portanto, é considerada uma perspectiva brasileira que entende e analisa gênero como o uso da linguagem que constitui e é constituído por atividades sociais, “como um evento comunicativo relativamente estável, associado a propósitos específicos em contextos socioculturais específicos”, conforme descrito por Motta-Roth e Heberle (2015, p. 2).

A ACG também é considerada uma perspectiva mestiça, visto que combina aspectos teórico-metodológicos da Sociorretórica, da Linguística Sistemico-Funcional (LSF) e da Análise Crítica do Discurso (ACD) (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 5). Motta-Roth e Heberle (2015, p. 5) explicam que “da Sociorretórica, a ACG se apropria da visão de como o gênero funciona dentro de instituições sociais e envolve disparidades de poder, ideologia e identidade”; já a LSF permite a análise da léxico-

gramática para identificar as relações sociais e as representações permeadas pelos textos e como o texto se organiza para realizar suas funções; e, finalmente, da ACD, a ACG se apropria do “modelo tridimensional, que inclui texto (...), práticas discursivas (...), e o contexto mais amplo das práticas sociais (...)”. As próximas seções apresentam as contribuições de cada uma dessas teorias para a ACG e para a presente pesquisa.

2.2.1 Sociorretórica

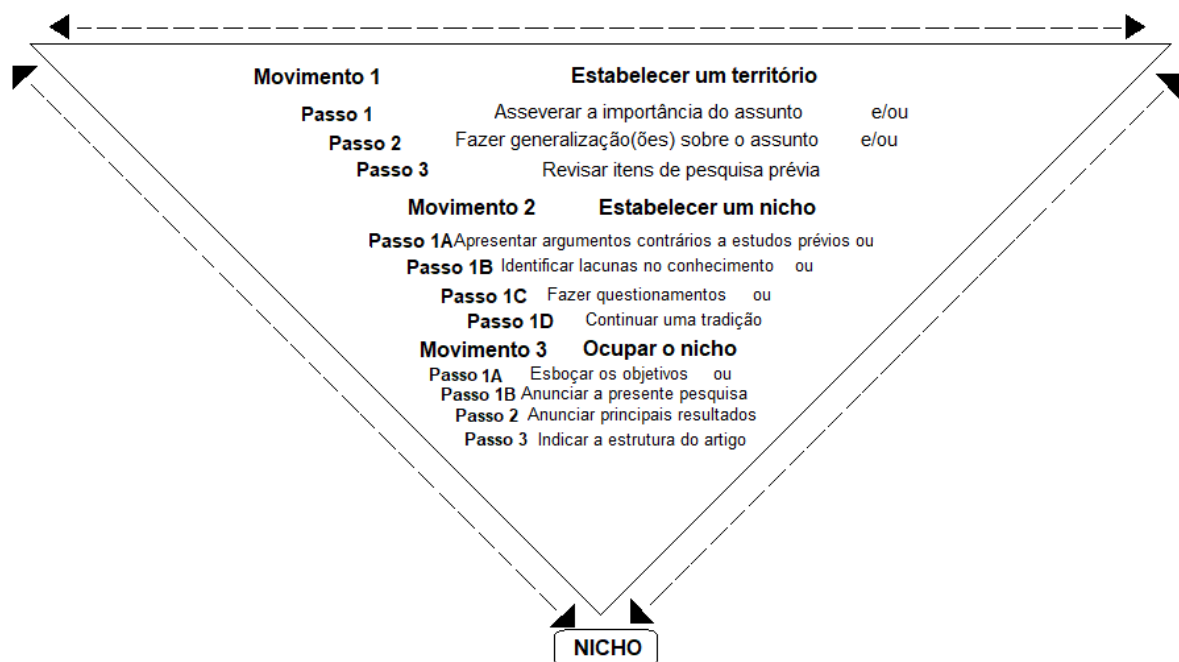
A perspectiva da Sociorretórica, conforme entendida pela ACG, inclui os estudos da análise de gênero e de inglês para fins específicos (ESP) (SWALES, 1990; 2004; BHATIA, 1993), e os estudos retóricos de gênero (ERG) (MILLER, 1984; BAZERMAN, 1988). De acordo com Bawarshi e Reiff (2013, p. 80), na tradição da perspectiva de ESP, os gêneros normalmente são definidos como “eventos comunicativos que ajudam os membros da comunidade discursiva a realizar propósitos comunicativos compartilhados”, configurando-se como “formas de ação comunicativa”, enquanto que, na perspectiva dos ERG, os gêneros são definidos como “formas de ação social”. Ou seja, o que diferencia as duas perspectivas é o conceito, e, portanto, o método de análise de gênero.

O presente estudo inspira-se, principalmente, na abordagem para análise de gênero da ESP, que propõe, conforme explicam Bawarshi e Reiff (2013, p. 80), a análise de gênero a partir do seu propósito comunicativo, movimentos e passos retóricos e “traços textuais e linguísticos que realizam movimentos e passos”. Dessa forma, essa análise de gênero considera que os textos são organizados em uma estrutura esquemática que se estabelece em função do propósito comunicativo do gênero (MOTTA-ROTH, 1995, p. 16). Essa estrutura esquemática é organizada em movimentos retóricos: unidades discursivas que realizam, por meio de passos retóricos, uma função comunicativa em um texto oral ou escrito (SWALES, 2004, p. 228-229).

Para realizar a análise e descrição de movimentos e passos retóricos de gênero, portanto, é necessária a análise do seu conteúdo e da sua forma (MOTTA-ROTH, 1995, p. 16). A descrição de Swales (1990, p. 141; 2004, p. 230-232), por

exemplo, dos movimentos e passos retóricos da seção de introdução de artigos acadêmicos, chamada de modelo CARS (*Create a Research Space*), inclui três movimentos retóricos: estabelecer um território, estabelecer um nicho, e ocupar o nicho, que se realizam por meio de um ou mais passos retóricos, conforma apresenta a Figura 1, adaptada por Motta-Roth e Hendges (2010, p. 83).

Figura 1 – O modelo CARS de introduções de artigos acadêmicos



Fonte: Motta-Roth e Hendges (2010, p. 83).

Essa representação demonstra que, de acordo com Motta-Roth e Hendges (2010, p. 83), as introduções de artigos acadêmicos são estruturadas em três momentos principais, em que, no primeiro momento, é apresentado um território de conhecimento; e então, no segundo momento, é construído um nicho para apresentar a pesquisa; e, por fim, no terceiro momento, esse nicho é ocupado com a pesquisa que está sendo apresentada no artigo.

Essa descrição da seção de introdução de artigos acadêmicos tem sido utilizada, com adaptações, na análise de diferentes gêneros textuais, como por exemplo, resenha de livros (BEZERRA, 2002, p. 42). No presente estudo, essa descrição serve de base para a identificação de movimentos e passos retóricos do gênero teste de LI a partir da análise de seu conteúdo e da sua forma.

No caso da perspectiva dos ERG, conforme defendido por Miller (1984, p. 163), os gêneros são entendidos e analisados como discursos convencionais tipificados pela ação retórica; que adquirem significado da situação e do contexto social em que a situação ocorre. Além disso, a perspectiva diferencia gênero de forma: os gêneros são, em sua essência, ações sociais significativas, que se organizam em formas linguísticas e em padrões recorrentes de linguagem, auxiliando na constituição da vida cultural (MILLER, 1984, p. 163). Por fim, Miller (1984, p. 163) defende que gêneros são meios retóricos para conectar os interesses e as intenções pessoais das exigências sociais, ou seja, utilizamos os gêneros para responder a demandas particulares compartilhadas em meios sociais.

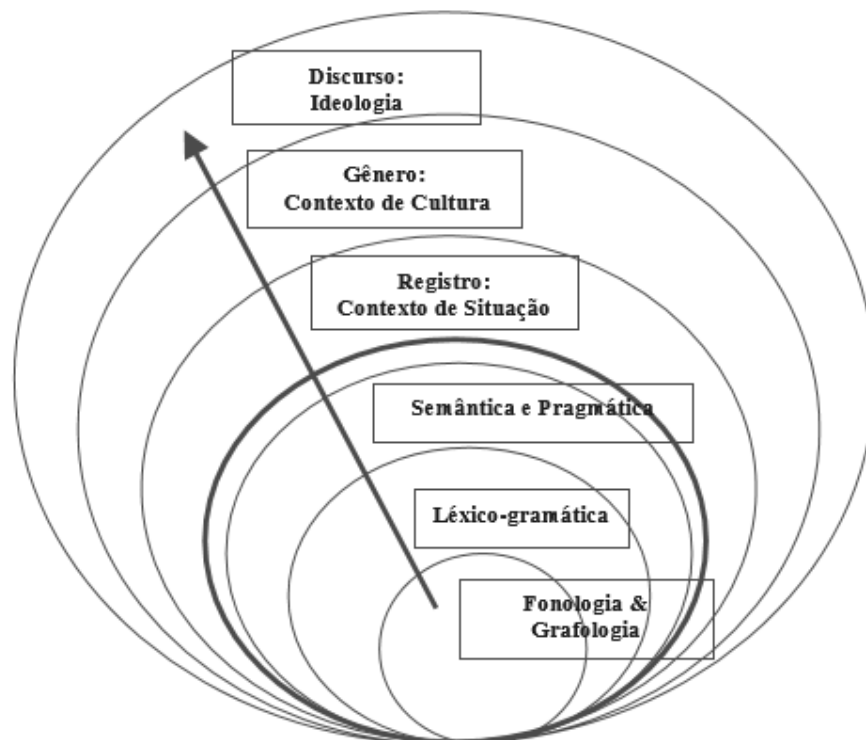
No que se refere à análise de gênero na perspectiva dos ERG, de acordo com Bawarshi e Reiff (2013, p. 81), o foco dirige-se para “o papel que os gêneros desempenham na maneira como os indivíduos experimentam, coconstroem e se engajam em práticas sociais e núcleos de atividades”, e para os “conceitos sociológicos que medeiam modos textuais e sociais de conhecer, estar e interagir em contextos determinados”. Dessa forma, Bawarshi e Reiff (2013, p. 82) indicam que a compreensão do contexto nos ERG é “tanto o ponto de partida como o objetivo da análise de gêneros”.

Por fim, nos ERG, os gêneros não são entendidos somente como padrões e formas ou métodos para atingir objetivos pessoais, mas são maneiras de interagir socialmente em situações culturais específicas; portanto, a análise de gênero fornece indícios de padrões culturais e ferramentas para explorar características particulares referentes ao contexto de produção do gênero (MILLER, 1984, p. 165), padrões e características que o presente estudo objetiva reportar acerca do gênero ENEM-LI, assim como a descrição da análise do contexto, ponto de partida dos ERG. Para a análise propriamente linguística de gêneros, a ACG, conforme proposta por Motta-Roth (2006; 2008a; 2008b), utiliza as ferramentas de análise da LSF, apresentadas na próxima seção.

2.2.2 Linguística Sistêmico-Funcional

A LSF é uma teoria linguística que fornece diversas ferramentas de análise de textos, como, por exemplo, a Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Essa teoria explica como a linguagem se organiza em um sistema, em que os usuários podem realizar escolhas dentre as opções disponíveis, que funciona para representar as experiências, para estabelecer relações e para organizar-se linguisticamente. A LSF também começou a desenvolver o conceito da estratificação da linguagem (MARTIN, 1992; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 24), que foi adaptado pela ACG (como, por exemplo em Hendges, 2005; Motta-Roth, 2008a) para representar a linguagem em seis níveis diferentes, dos quais os mais próximos do centro são os mais concretos – a materialização da linguagem, e os mais próximos da margem são os mais abstratos, conforme demonstra a Figura 2.

Figura 2 – A estratificação da linguagem



Fonte: Motta-Roth (2008a, p. 352).

O conceito da estratificação da linguagem simultaneamente representa como os textos funcionam para produzir significado e fornece subsídios para a sua análise. Conforme Silva e Espindola (2013, p. 273), “os estratos desencadeiam enfoques analíticos diferentes a partir das categorias propostas de análise linguística, as quais proporcionam maior abstração analítica na medida em que o enfoque recai sobre estratos mais externos da representação”. No presente estudo, o conceito da estratificação da linguagem é utilizado para a análise do ENEM-LI a fim de identificar quais estratos da linguagem os examinandos mais precisam “acionar” para realizar a leitura dos textos propostos e responder aos itens desse teste.

Assim, entende-se que, como indica Nascimento (2017, p. 129-131), o estrato do Discurso⁹ lida com “a(s) ideologia(s), ou seja, as visões de como as ‘coisas’ deveriam funcionar”; o estrato do Gênero enfoca os “usos da linguagem em práticas discursivas relativamente estáveis e reconhecidas em uma cultura”; no estrato do Registro, é observado como o contexto de situação fornece características específicas aos gêneros, fornecendo detalhes sobre o contexto do texto, as relações sociais envolvidas e sua organização; o estrato da Semântica e Pragmática observa a “configuração dos elementos linguísticos”, respondendo às perguntas: “Qual aspecto da experiência humana está sendo construído no texto? Como é negociada a relação entre o autor e a audiência? Quais são os valores atribuídos à informação de acordo com a sua distribuição no texto?”; finalmente, para responder a essas perguntas, a análise do estrato da Léxico-gramática (na forma de grupos nominais, por exemplo) e da Fonologia e Grafologia é necessária.

Para identificar como esses aspectos são explorados pelos itens que compõem o ENEM-LI, a análise de cada item voltou-se para responder à pergunta: o que o examinando deve compreender/identificar no texto-base para responder à questão proposta? O Quadro 4 apresenta os conhecimentos linguísticos relacionados a cada estrato da linguagem, elaborada a partir de Motta-Roth (2008b), Gouveia (2009) e Halliday e Matthiessen (2014).

⁹ O uso das letras maiúsculas em Discurso, Gênero, Registro, Semântica e Pragmática, Léxico-gramática, Fonologia e Grafologia é uma convenção da LSF quando eles referem-se a categorias de análise linguística (NASCIMENTO, 2017, p. 130).

Quadro 4 – Os conhecimentos linguísticos relacionados aos estratos da linguagem

Estrato da linguagem	O que o examinando deve compreender/identificar no texto-base?
Grafologia ¹⁰	Os sistemas de escrita da língua.
Léxico-gramática	As ações representadas no texto, bem como os participantes e as circunstâncias envolvidos nessas ações (por meio de grupos verbais, nominais e adverbiais); e/ou os modos oracionais (indicativo – declarativo ou interrogativo, e imperativo) utilizados no texto; e/ou a estrutura textual (a posição das informações no texto).
Semântica e Pragmática	As representações linguísticas, o assunto, o significado do texto; e/ou as trocas entre o autor e o leitor estabelecidas pelo texto; e/ou a mensagem do texto.
Registro	Os usos da linguagem e recursos linguísticos tipicamente relacionados a certos contextos.
Gênero	A relação entre o sistema linguístico, o contexto, e o objetivo social e comunicativo do texto.
Discurso	As relações de poder e/ou hierarquia entre autor/leitor estabelecidas pelo texto; os discursos (político, religioso, etc.) permeados pelo texto; as ideologias apresentadas no texto.

Fonte: Autora.

O Quadro 4 apresenta os estratos da linguagem do mais concreto (Grafologia) para o mais abstrato (Discurso). Cada estrato mais concreto realiza o próximo estrato mais abstrato (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 25). Por exemplo, o estrato da Grafologia e Fonologia realiza o estrato da Léxico-gramática: para que as ações possam ser representadas por meio de grupos verbais, por exemplo, o sistema de escrita e/ou de som da língua é necessário. Dessa forma, a análise dos itens do ENEM-LI deve considerar que, para compreender o nível mais abstrato do Discurso

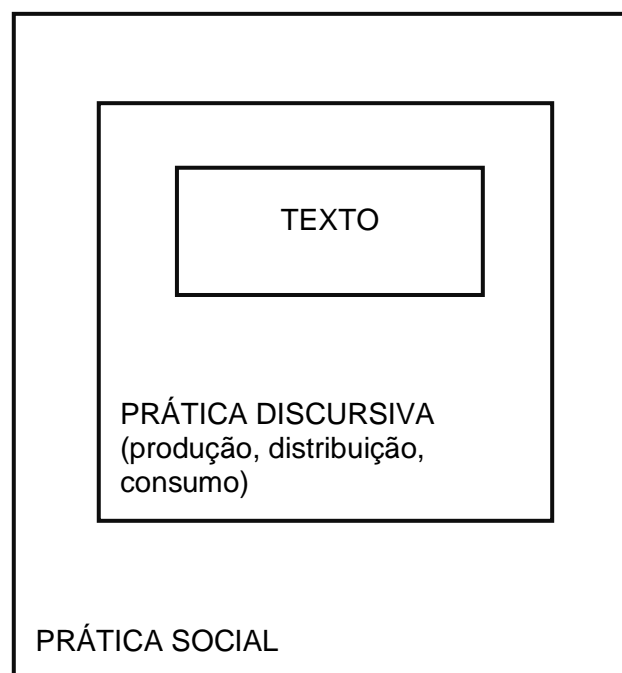
¹⁰ Dado que o presente estudo investiga um teste de leitura, a análise não precisou considerar aspectos da Fonologia.

nos textos-base, o examinando precisa acionar os conhecimentos de todos os outros níveis, pois o estrato do Discurso se realiza no estrato do Gênero, que se realiza no estrato do Registro, e assim por diante. Além da Sociorretórica e da LSF, a ACG utiliza a ACD como a abordagem teórico-metodológica para análise de texto e contexto, apresentada na próxima seção.

2.2.3 Análise Crítica do Discurso

A ACD, conforme explica Meurer (2005, p. 81), é tanto uma teoria quanto “um método de análise do discurso”. Essa perspectiva indica que o discurso, ou seja, “a linguagem em uso como uma forma de prática social”, conforme descrito por Fairclough (1992, p. 63), é tridimensional, porque considera que todo texto é também uma prática discursiva e uma prática social (FAIRCLOUGH, 1992, p. 4). Dessa forma, as três dimensões do discurso são o “texto”, a “prática discursiva”, e a “prática social”, conforme demonstra a Figura 3.

Figura 3 – A concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (1992, p. 73).

Nessa concepção tridimensional do discurso, a dimensão do “texto” trata dos aspectos linguísticos; a dimensão da “prática discursiva” trata da natureza do processo de produção e interpretação do texto; enquanto a dimensão da “prática social” trata das circunstâncias organizacionais e institucionais que moldam o texto (FAIRCLOUGH, 1992, p. 4). Não apenas o discurso é tridimensional, mas sua análise também, ou seja, em uma ACD, essas três dimensões de análise precisam ser consideradas. Dessa forma, essa abordagem metodológica tridimensional de análise do discurso expõe as relações entre as propriedades dos textos e as propriedades sociais de eventos discursivos (FAIRCLOUGH, 1992, p. 8). Isso significa que, a partir dessa análise do discurso, é possível mapear tanto características particulares referentes ao processo de produção dos textos, quanto características compartilhadas referentes às demandas de grupos sociais específicos.

Em relação ao processos de análise, Fairclough (1992, p. 73) aponta que os procedimentos “que lidam com a análise de textos podem ser chamados de ‘descrição’”, e os procedimentos “que lidam com a análise do discurso e com a análise da prática social da qual o discurso faz parte podem ser chamados de ‘interpretação’”. Dessa forma, cada uma dessas dimensões privilegia certas categorias analíticas, conforme explicado por Meurer (2005, p. 83):

A análise da primeira dimensão – *texto* – privilegia a descrição de aspectos relevantes ao léxico, das opções gramaticais, da coesão ou da estrutura do texto [...]. A segunda dimensão – *prática discursiva* – busca a interpretação do texto e para isso se preocupa com questões relativas à sua produção, distribuição e consumo (leitura e interpretação) [...]. Finalmente, a terceira dimensão – *prática social* – busca a explicação para o evento discursivo, focalizando práticas sociais, i.e., o que as pessoas efetivamente fazem, e como as práticas sociais moldam e determinam os textos e como os textos atuam sobre as estruturas sociais.

Para a análise da primeira dimensão, texto, portanto, a ACD utiliza as ferramentas de análise linguística da LSF, apresentadas na seção anterior. Essas ferramentas de análise permitem o entendimento das razões pelas quais certas estruturas linguísticas são escolhidas para compor os textos, em detrimento de outras que também funcionariam nesses textos, mas produziriam outros significados; razões essas que são diretamente relacionadas com o contexto dos textos.

A análise da segunda dimensão do discurso, prática discursiva, refere-se à análise do gênero. De acordo com Fairclough (1992, p. 126), gênero pode ser entendido como

um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente realiza, um tipo de atividade socialmente aprovado, como a conversa informal, a compra de produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico. Um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos.¹¹

Portanto, cada gênero é produzido, distribuído e consumido de uma maneira particular. Para exemplificar o processo de produção de gênero, Fairclough (1992, p. 78) descreve as práticas envolvidas na produção de um artigo de jornal, que envolve rotinas complexas de natureza coletiva, em que diferentes pessoas estão envolvidas em diferentes estágios da produção, tais como avaliar as fontes, elaborar o texto para relatar as informações, decidir a posição do artigo no jornal, editar o texto, entre outros; ou seja, um processo complexo de produção coletiva. Dessa forma, o processo de produção é diferente para cada texto: um poema, por exemplo, é geralmente produzido individualmente, e não necessita de fontes externas ou fatos reais.

O processo de distribuição de textos, por sua vez, pode envolver uma distribuição simples, como, por exemplo, uma conversa informal, que pertence apenas ao contexto de situação imediato em que ocorre, ou uma distribuição complexa, como, por exemplo, textos produzidos por líderes políticos, que percorrem diferentes instituições, cada uma com diferentes padrões de consumo e rotinas para reproduzir e transformar os textos (FAIRCLOUGH, 1992, p. 79).

Finalmente, em relação ao processo de consumo, Fairclough (1992, p. 79) explica que textos também são consumidos de maneiras diferentes em contextos sociais diferentes: o consumo de textos pode ser individual ou coletivo, pode motivar gravações, transcrições, traduções, releituras, elaboração de novos textos, assim como motivar outras mudanças no mundo físico: guerras ou destruição de armas, demissão ou contratação em um emprego, ademais, pode modificar “atitudes, crenças

¹¹ Tradução de Meurer (2005, p. 81-82).

e práticas das pessoas”. Assim, cada texto gera impactos diferentes em consumidores diferentes.

Dessa forma, a análise dos processos de produção, distribuição e consumo dos textos, referentes à segunda dimensão do discurso, enriquece a análise de gênero por expor características essenciais de cada texto, diretamente conectadas ao contexto e às práticas sociais, aspectos da terceira dimensão do discurso.

Por fim, a análise da terceira dimensão do discurso envolve a análise do discurso em relação à ideologia e ao poder, adotando uma visão de poder como hegemonia (FAIRCLOUGH, 1992, p. 86). De acordo com Meurer (2005, p. 92-93),

para Fairclough, a estreita interligação entre discurso, ideologia e poder faz parte da própria definição de ideologia: [...] a ideologia é constituída por significações, formas de ver o mundo, que se manifestam em textos, contribuindo para manter ou mudar formas de poder. Vamos supor que um guarda de trânsito branco trate um motorista negro desrespeitosamente ao pedir-lhe os documentos em uma *blitz*. Seu comportamento pode ser explicado sob uma perspectiva ideológica. O discurso do policial branco é ideologicamente investido de significações racistas: ele considera o negro inferior e quer de alguma forma humilhá-lo, reforçando a crença (errônea) na suposta superioridade – maior poder – do branco.

Assim, as ideologias estão presentes em textos produzidos pelas “sociedades caracterizadas por relações de domínio baseado em classe, gênero, grupo cultural, e assim por diante, e, na medida em que os seres humanos são capazes de transcender essas sociedades, eles são capazes de transcender as ideologias” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 91). Portanto, as ideologias remetem à hegemonia, definida por Fairclough (1992, p. 92) como liderança e dominação nos “setores econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade”. O poder hegemônico é o poder de manter essa liderança e dominação de certos grupos sociais sobre outros (MEURER, 2005, p. 91). Dessa forma, na medida em que os grupos sociais e as relações de poder se modificam, por meio, por exemplo, do empoderamento de grupos sociais marginais, modificam-se também as ideologias. E para que esse empoderamento possa acontecer, a ACG, inspirada na ACD, defende que o processo de consumo dos gêneros deve englobar a consciência das relações de poder que perpassam os textos.

A ACD, portanto, é tanto uma teoria de discurso quanto uma abordagem metodológica para a análise de discurso, que serve de inspiração para a presente análise do gênero ENEM-LI, a partir da noção tridimensional do discurso e dos processos de produção, distribuição e consumo dos textos. Assim, esta seção apresentou os principais pressupostos teórico-metodológicos da ACG que inspiram a presente análise. O próximo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, iluminados pelas perspectivas teórico-metodológicas apresentadas nesta seção.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo é descrito o universo de estudo da pesquisa (seção 3.1). Em seguida, os procedimentos investigativos adotados na coleta do *corpus* são apresentados (seção 3.2). Por fim, os procedimentos e as categorias de análise dos dados são descritos (seção 3.3).

3.1 UNIVERSO DE PESQUISA

O ENEM foi introduzido em 1998 com o objetivo de avaliar os conhecimentos dos alunos concluintes do EM (BRASIL, 2015b). Entre 1998 e 2008 os testes do ENEM “eram estruturados a partir de uma matriz de 21 habilidades, em que cada uma delas era avaliada por três questões. Assim, a parte objetiva dos testes era composta por 63 itens interdisciplinares aplicados em um único caderno” (BRASIL, 2016b).

Desde sua implementação, o exame sofreu modificações de estrutura e de objetivos, e seu formato mais recente passou a ser aplicado a partir de 2009, chamado de Novo ENEM. Na nova edição, os testes objetivos passaram a ser estruturados em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento (BRASIL, 2016b). De acordo com informações veiculadas pelo portal do MEC (BRASIL, 2016b), cada uma das quatro áreas é composta por 45 itens; e cada um dos cadernos, na nova edição do exame, é composto por duas áreas de conhecimento, totalizando 90 questões por caderno. As quatro áreas de conhecimento que compõem o ENEM são: 1) Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa, Literatura, LE¹² (Inglês ou Espanhol, de acordo com a escolha do examinando), Artes, Educação Física, e Tecnologias da Informação e Comunicação; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia; e 4) Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia e Sociologia (RIO, 2016, p.18). Além da reformulação da estrutura do ENEM, novos objetivos foram delegados ao exame: “avaliar o desempenho escolar ao final da Educação Básica”, “colaborar para o acesso à Educação Superior [...] e a programas de financiamento e

¹² Os conteúdos de LE foram inseridos no exame somente a partir da edição de 2010.

apoio estudantil”, e “permitir o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais” (BRASIL, 2015a). O Quadro 5 apresenta as principais modificações que o ENEM sofreu desde 1998, elaborado por Travitzki (2013, p. 187) a partir de dados divulgados pelo Inep (BRASIL, 2015a).

Quadro 5 – Os dois modelos do ENEM

Característica	De 1998 a 2008	De 2009 até 2019¹³
Objetivo principal	Avaliar a preparação para a cidadania	Avaliar a preparação para o Ensino Superior
Matriz de referência	Cinco competências organicamente relacionadas a 21 habilidades	Quatro áreas do conhecimento, cinco eixos cognitivos, 30 competências hierarquicamente relacionadas a 120 habilidades
Formato do exame	Um teste de 63 itens e uma redação	Quatro testes de 45 itens e uma redação
Duração do exame	Um dia (5 horas)	Dois dias (4,5 horas e 5,5 horas)
Itens	Fornecem informações necessárias para resolução	Alguns pressupõem domínio prévio de informação

Fonte: Adaptação de Travitzki (2013, p. 187).

No que diz respeito ao período de 2009 até 2019, escopo do presente estudo, a cada ano, o ENEM é aplicado em pelo menos duas versões diferentes. Os examinandos podem ter direito à segunda aplicação por motivos de problemas de

¹³ Momento de realização deste estudo.

infraestrutura durante a primeira aplicação, como interrupção de energia elétrica (BRASIL, 2016a). A segunda aplicação também é destinada a “pessoas privadas de liberdade e jovens sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade”, nomeada ENEM PPL (BRASIL, 2019). Essa aplicação, realizada anualmente desde 2011, tem os mesmos objetivos da edição regular, e também visa “contribuir para elevar a escolaridade da população prisional” (BRASIL, 2019). O ENEM PPL apresenta “o mesmo nível de dificuldade do ENEM regular”, e sua “aplicação é posterior ao ENEM regular” (BRASIL, 2019). Além do ENEM PPL, no ano de 2016, o ENEM teve três aplicações, pois a primeira aplicação não pôde ser realizada em alguns locais em decorrência das ocupações¹⁴ de escolas e instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2016a).

Atualmente, qualquer pessoa pode realizar o ENEM (BRASIL, 2015a), e o exame também

colabora para o acesso à Educação Superior – por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Programa Universidade para Todos (Prouni) e convênios com instituições portuguesas – e a programas de financiamento e apoio estudantil, caso do Programa de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados também permitem o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais (BRASIL, 2015a).

Além disso, a nota no ENEM pôde ser utilizada entre 2011 e 2014 para participação nos programas Ciência sem Fronteiras (CSF) e Idiomas sem Fronteiras (ISF), ambos do governo federal, que possibilitavam a mobilidade acadêmica internacional de alunos de graduação e pós-graduação, além da participação em cursos de idiomas presenciais e à distância e da realização de testes de proficiência.

A possibilidade de se utilizar a nota do ENEM para a participação nesses diversos programas sociais aumenta cada vez mais o número de inscritos no exame. No ano de 2017, data da última edição do ENEM analisada neste estudo, “o INEP

¹⁴ No ano de 2016, em protesto contra o governo e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do teto de gastos, que congela os investimentos públicos em 20 anos, estudantes ocuparam escolas secundaristas e universidades, o que impediu a utilização de diversos prédios de instituições públicas e privadas. Fonte: <https://oglobo.globo.com/brasil/nas-universidades-ocupacoes-mudam-rotina-de-estudantes-20442778> Acesso em: 8 mai. 2019.

registrou 6.763.122 inscrições” (BRASIL, 2015a). Após a contextualização do universo da pesquisa, os procedimentos de coleta do *corpus* são descritos na próxima seção.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DO *CORPUS*

As edições do ENEM-LI analisadas neste estudo foram coletadas no *site* do INEP (BRASIL, 2015a). Conforme mencionado na seção anterior, o ENEM tem pelo menos duas edições por ano. Sendo assim, foram coletados todos os testes de LI disponíveis entre 2010 (a primeira edição do ENEM a testar a leitura em LE) e 2017 (a última edição disponível no momento da coleta do *corpus*, em março de 2018), totalizando 17 testes.

Como critério de delimitação do *corpus*, foram selecionadas somente as primeiras edições do ENEM de cada ano. Dessa forma, foram analisadas oito edições, que estão apresentadas na Tabela 1. A primeira coluna da tabela apresenta o ano de aplicação do ENEM, e a segunda apresenta o nome do caderno em que se encontra o teste de LI. Já a terceira coluna apresenta a quantidade de edições do ENEM aplicadas em cada ano, e a quarta, a edição selecionada para análise.

Tabela 1 – Edições do ENEM que compõem o corpus do estudo

(continua)

Ano	Teste de LI	Quantidade de edições	Edição analisada
2010	2º dia	2	1ª
2011	2º dia	2	1ª
2012	2º dia	2	1ª
2013	2º dia	2	1ª
2014	2º dia	2	1ª
2015	2º dia	2	1ª
2016	2º dia	3	1ª

Tabela 1 – Edições do ENEM que compõem o corpus do estudo

(conclusão)

2017	1º dia	2	1ª
Total		17	8

Fonte: Autora.

O ENEM-LI é composto por cinco itens em cada edição. Conseqüentemente, das oito edições selecionadas, o *corpus* totalizou 40 itens para análise. Para a identificação e posterior referência ao longo deste trabalho, os itens receberam um código, o qual é composto por um número, um símbolo e um ano. O primeiro número refere-se ao número do item no ENEM, e o símbolo # foi utilizado para designar o ano da edição. Por exemplo, o item 91 do ENEM-LI da edição de 2010 recebeu o código 91#2010. A próxima seção apresenta os procedimentos de análise do *corpus*.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO CORPUS

Os procedimentos de análise do *corpus* envolveram a análise do contexto e do texto, seguindo os pressupostos da ACG. A análise contextual compreendeu os contextos de produção, distribuição e consumo dos textos, assim como as práticas sociais envolvidas nesses contextos, nos termos da ACD de Fairclough (1992). Para realizar essa análise, foram considerados documentos referentes ao ENEM, coletados no *site* do INEP (BRASIL, 2015a), que apresenta informações sobre o histórico do exame e disponibiliza o acesso aos testes, aos editais e às portarias anteriores. Também foram consideradas, na análise do contexto, informações coletadas nos estudos prévios acerca do ENEM-LI, utilizadas tanto na presente seção de procedimentos metodológicos quanto na seção de resultados e discussão. Ademais, o Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010) foi utilizado para fundamentar a análise textual do *corpus*. O Guia de Elaboração e Revisão de Itens

(BRASIL, 2013) foi coletado no *site* do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, encontrado via pesquisa na plataforma *Google*, uma vez que não estava disponível no *site* do INEP no momento da coleta desses documentos.

O contexto de produção diz respeito aos autores e editores do ENEM e à documentação relacionada ao processo de produção desse teste. Neste trabalho, foi considerada somente a dimensão documental, sem envolver diretamente (por exemplo, por meio de entrevistas ou observação) os sujeitos produtores do ENEM. O INEP é o órgão do governo responsável pela elaboração e aplicação do exame, dessa forma, está relacionado a ambos os contextos de produção e distribuição. Os resultados da análise do contexto foram utilizados para “interpretar a prática social da qual o texto faz parte”, conforme sugerido por Motta-Roth (2008a, p. 362).

A análise textual, por sua vez, compreendeu os elementos textuais/discursivos do gênero investigado, utilizando categorias de análise da Sociorretórica (movimentos e passos retóricos do gênero) e da LSF (a estratificação da linguagem). Essa análise ocupou-se da macro e microestrutura dos 40 itens do ENEM-LI pertencentes ao *corpus*, e foi realizada a partir de três procedimentos de análise, cada um ancorado em princípios teórico-metodológicos da ACG, conforme apresenta o Quadro 6.

Quadro 6 – Procedimentos de análise do texto

(continua)

Enfoque	Princípios teórico-metodológicos	Procedimentos de análise
Macroestrutura	Sociorretórica	1) Identificação da organização retórica típica do ENEM-LI a partir da análise da forma e do conteúdo (análise semântica) das partes (textos-base, enunciados de questões e alternativas de resposta) que o compõem;

Quadro 6 – Procedimentos de análise do texto

(conclusão)

Microestrutura	LSF	2) Identificação dos estratos da linguagem explorados pelos itens, a partir da análise dos tipos de informação que os itens demandam que os examinandos identifiquem nos textos-base; e
Macro e Microestrutura	ACD	3) Identificação da concepção de linguagem que subjaz o teste a partir de cruzamento de dados dos resultados da análise do contexto (produção, distribuição e consumo) e do texto.

Fonte: Autora.

Os procedimentos de análise da ACG permitiram a compreensão da relação entre texto e contexto: aspectos do texto que moldam o contexto e vice-versa. Os dados obtidos a partir desses procedimentos de análise foram então interpretados quanti e qualitativamente. No primeiro procedimento de análise, por exemplo, foi possível identificar como os itens que compõem o ENEM-LI se organizam e quais tipos de informação são considerados mais relevantes pelos produtores dos exemplares do ENEM-LI analisados, por apresentarem maior ocorrência no *corpus*. Da mesma forma, os dados obtidos a partir do segundo procedimento de análise permitiram a interpretação de como a linguagem é representada nesses exemplares do ENEM-LI, por meio da identificação dos estratos da linguagem mais explorados pelos itens que compõem esses exemplares. Os resultados obtidos a partir desses procedimentos de análise são apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos a partir da análise do gênero ENEM-LI. A primeira seção, 4.1, apresenta resultados da análise do contexto relevantes à interpretação da análise do texto. As demais seções se dedicam à análise do texto: a seção 4.2, a partir da análise da macroestrutura do texto, apresenta a organização retórica do ENEM-LI. A análise da microestrutura do texto é descrita nas seções que seguem. As seções 4.2.1 e 4.2.2 se dedicam à cada uma das partes que compõem os itens de LI no ENEM individualmente: os textos-base, os enunciados e as alternativas de resposta. Por fim, a seção 4.3 apresenta a análise dos estratos da linguagem explorados pelos itens e a concepção de linguagem que subjaz o ENEM-LI.

4.1 ANÁLISE DO CONTEXTO: O BANCO NACIONAL DE ITENS

O INEP desenvolve diversas avaliações em nível nacional além do ENEM, como, por exemplo, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (CELPE-BRAS) (BRASIL, 2015a). Como uma forma de padronizar e institucionalizar esses testes, o Banco Nacional de Itens (BNI) foi criado para assegurar “o acesso a itens de qualidade, elaborados e revisados para cada instrumento de medição” (BRASIL, 2015a). A elaboração dos itens é realizada

por meio de chamadas públicas realizadas periodicamente em âmbito nacional, [...] [em que são convocados] professores de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Com esse processo, o INEP forma um vasto Banco Nacional de Itens a partir do qual as provas do ENEM são elaboradas. Para assegurar que os itens elaborados estejam em consonância com a Matriz de Referência do Exame, os professores que atendem às chamadas do INEP participam de oficinas não presenciais de formação de elaboradores e revisores de itens (AVELAR, 2015, p. 46).

Dessa forma, destaca-se a alta qualificação dos elaboradores dos itens: professores pesquisadores especialistas nas áreas do conhecimento testadas, que

provavelmente estejam em contato com teorias sobre ensino/aprendizagem e avaliação/testagem, e também tenham conhecimento específico acerca dos conteúdos explorados pelos testes. A realização de oficinas para os elaboradores também indica uma maior probabilidade de os testes serem padronizados, característica essencial para um teste de alta relevância nacional como o ENEM.

Atualmente, as 180 questões que compõem o ENEM como um todo são elaboradas a partir da Teoria de Resposta ao Item, que estima “as dificuldades dos itens e as proficiências dos participantes” (BRASIL, 2015a). Os itens são do tipo múltipla-escolha, em que o examinando deve identificar a alternativa correta (gabarito) entre outras alternativas incorretas (distratores) (BRASIL, 2010, p. 8). Os itens de múltipla-escolha são escolhidos, conforme discutido anteriormente, pela alta praticidade no que concerne a elaboração, realização e correção do teste. Porém, nesse tipo de questão, os pontos de vista apresentados pelos itens são unicamente do elaborador da questão, impossibilitando outras interpretações por parte do examinando.

Além disso, o Guia de Elaboração e Revisão de Itens indica que os itens devem se estruturar a partir de uma situação-problema, que “deve estar contextualizada de maneira que permita ao participante aproveitar e incorporar situações vivenciadas e valorizadas no contexto em que se originam para aproximar os temas escolares da realidade extraescolar” (BRASIL, 2010, p. 8). Essa pode ser considerada uma característica positiva dos itens do ENEM: a familiaridade do examinando com as situações-problema permite que ele tenha mais recursos para chegar em possíveis soluções.

Em resumo, o Guia de Elaboração e Revisão de itens sugere uma estrutura típica, composta de três partes: texto-base, enunciado e alternativas (BRASIL, 2010, p. 9). O Quadro 7 agrupa informações sobre cada uma das partes dos itens apresentadas pelo Guia de Elaboração e Revisão de Itens.

Quadro 7 – Os itens pelo Guia de Elaboração e Revisão de Itens

Texto-base	Enunciado	Alternativas
“Motiva ou compõe a situação-problema a ser formulada no item a partir da utilização de um ou mais textos-base (textos verbais e não verbais, como imagens, figuras, tabelas, gráficos ou infográficos, esquemas, quadros, experimentos, entre outros), que poderão ser de dois tipos: (i) formulados pelo próprio elaborador para o contexto do item e (ii) referenciados por publicações de apropriação pública”	“Constitui-se de uma ou mais orações e não deve apresentar informações adicionais ou complementares ao texto-base; ao contrário, deverá considerar exatamente a totalidade das informações previamente oferecidas. No enunciado, inclui-se uma instrução clara e objetiva da tarefa a ser realizada pelo participante do teste. Essa instrução poderá ser expressa como pergunta ou frase a ser completada pela alternativa correta”	“São possibilidades de respostas para a situação-problema apresentada, dividindo-se em gabarito e distratores. O gabarito indica, inquestionavelmente, a única alternativa correta que responde à situação-problema proposta. Os distratores indicam as alternativas incorretas à resolução da situação-problema proposta”

Fonte: Brasil (2010, p. 10-11).

Dessa forma, no que concerne ao ENEM-LI, escopo da pesquisa, cada item apresenta uma situação-problema por texto-base. Assim, nesse teste, o examinando realiza a leitura de cinco textos diferentes e responde uma questão por texto. Esse fato dificulta, como será apontado, o trabalho com os diferentes estratos da linguagem que podem ser explorados em cada texto-base. A sugestão de que o teste poderia explorar a leitura de menos textos (BLANCO, 2013, p. 92) seria uma maneira de modificar esse quadro: o teste de LI poderia, por exemplo, apresentar somente um texto-base e cinco questões acerca desse mesmo texto, e, assim, seria possível explorar diferentes aspectos da linguagem que permeiam um mesmo texto.

Cada uma dessas partes que compõem os itens do ENEM-LI (apresentadas no Quadro 7) foi detalhadamente analisada pela presente pesquisa, nos procedimentos de análise do texto. Assim, a próxima seção apresenta, primeiramente, a organização retórica do ENEM-LI, e, então, detalha cada uma das partes desse teste à luz dos resultados da análise do contexto e dos estudos prévios acerca do ENEM-LI.



4.2 ANÁLISE DO TEXTO: A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DO ENEM-LI

Ao considerar a descrição da organização retórica de artigos acadêmicos experimentais proposta por Swales (1990; 2004), em que o gênero se organiza, tipicamente, em quatro seções: introdução, método, resultados e discussão, pode-se sugerir que a configuração textual típica do ENEM-LI inclui cinco seções¹⁵. Cada seção apresenta um item a ser respondido pelo examinando. A Figura 4 apresenta um exemplar do gênero ENEM-LI, na edição de 2012 do ENEM – caderno amarelo. Na Figura 4, estão destacadas as cinco seções do gênero, em que cada número representa uma das seções.

¹⁵ Agradecemos à prof^a Francieli Matzenbacher Pinton pela sugestão de incluir a descrição da organização retórica do gênero, em sua participação na banca da qualificação.

Figura 4 – Exemplar do gênero ENEM-LI

(continua)

 
* A R R A R 2 5 D O M 2 *

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135
Questões de 91 a 95 (opção inglês)

QUESTÃO 91

Quotes of the Day
Friday, Sep. 02, 2011

"There probably was a shortage of not just respect and boundaries but also love. But you do need, when they cross the line and break the law, to be very tough."

British Prime Minister DAVID CAMERON, arguing that those involved in the recent riots in England need "tough love" as he vows to "get to grips" with the country's problem families.

Disponível em: www.time.com. Acesso em: 5 nov. 2011 (adaptado).

A respeito dos tumultos causados na Inglaterra em agosto de 2011, as palavras de alerta de David Cameron têm como foco principal

1

- A enfatizar a discriminação contra os jovens britânicos e suas famílias.
- B criticar as ações agressivas demonstradas nos tumultos pelos jovens.
- C estabelecer relação entre a falta de limites dos jovens e o excesso de amor.
- D reforçar a ideia de que os jovens precisam de amor, mas também de firmeza.
- E descrever o tipo de amor que gera problemas às famílias de jovens britânicos.

QUESTÃO 92

"When the power of love overcomes the love of POWER, the world will know peace."

• Jimi Hendrix

2


Aproveitando-se de seu *status* social e da possível influência sobre seus fãs, o famoso músico Jimi Hendrix associa, em seu texto, os termos *love*, *power* e *peace* para justificar sua opinião de que

2


- A a paz tem o poder de aumentar o amor entre os homens.
- B o amor pelo poder deve ser menor do que o poder do amor.
- C o poder deve ser compartilhado entre aqueles que se amam.
- D o amor pelo poder é capaz de desunir cada vez mais as pessoas.
- E a paz será alcançada quando a busca pelo poder deixar de existir.

QUESTÃO 93

AIN'T NO WAY Y'ALL SHULD BÉ HERE IF YA DONT SPEAK ENGLISH REAL GOOD!



SURE! MAY I SUGGEST YOU AVOID DOUBLE NEGATIVES AND DON'T FORGET TO USE AN ADVERB!



DONAR. Disponível em: <http://politicalgraffiti.wordpress.com>. Acesso em: 17 ago. 2011.

Cartuns são produzidos com o intuito de satirizar comportamentos humanos e assim oportunizam a reflexão sobre nossos próprios comportamentos e atitudes. Nesse cartum, a linguagem utilizada pelos personagens em uma conversa em inglês evidencia a

3


- A predominância do uso da linguagem informal sobre a língua padrão.
- B dificuldade de reconhecer a existência de diferentes usos da linguagem.
- C aceitação dos regionalismos utilizados por pessoas de diferentes lugares.
- D necessidade de estudo da língua inglesa por parte dos personagens.
- E facilidade de compreensão entre falantes com sotaques distintos.

LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 2

Figura 4 – Exemplar do gênero ENEM-LI

(conclusão)

* A A R A R 2 3 D U R 3 *

 2012

QUESTÃO 94

I, too

I, too, sing America.
 I am the darker brother.
 They send me to eat in the kitchen
 When company comes,
 But I laugh,
 And eat well,
 And grow strong.
 Tomorrow,
 I'll be at the table
 When company comes.
 Nobody'll dare
 Say to me,
 "Eat in the kitchen,"
 Then.
 Besides,
 They'll see how beautiful I am
 And be ashamed
 I, too, am America.

HUGHES, L. In: RAMPERSAD, A.; ROESSEL, D. (Ed.) *The collected poems of Langston Hughes*. New York: Knopf, 1994.


Langston Hughes foi um poeta negro americano que viveu no século XX e escreveu *I, too* em 1932. No poema, a personagem descreve uma prática racista que provoca nela um sentimento de

A coragem, pela superação.
 B vergonha, pelo retraimento.
 C compreensão, pela aceitação.
 D superioridade, pela arrogância.
 E resignação, pela submissão.

QUESTÃO 95

23 February 2012 Last update at 16:53 GMT
 BBC World Service

J. K. Rowling to pen first novel for adults



Author J. K. Rowling has announced plans to publish her first novel for adults, which will be "very different" from the Harry Potter books she is famous for.

The book will be published worldwide although no date or title has yet been released. "The freedom to explore new territory is a gift that Harry's success has brought me," Rowling said.

All the Potter books were published by Bloomsbury, but Rowling has chosen a new publisher for her debut into adult fiction. "Although I've enjoyed writing it every bit as much, my next book will be very different to the Harry Potter series, which has been published so brilliantly by Bloomsbury and my other publishers around the world," she said, in a statement. "I'm delighted to have a second publishing home in Little, Brown, and a publishing team that will be a great partner in this new phase of my writing life."

Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 24 fev. 2012 (adaptado).

J. K. Rowling tornou-se famosa por seus livros sobre o bruxo Harry Potter e suas aventuras, adaptados para o cinema. Esse texto, que aborda a trajetória da escritora britânica, tem por objetivo

A informar que a famosa série *Harry Potter* será adaptada para o público adulto.
 B divulgar a publicação do romance por J. K. Rowling inteiramente para adultos.
 C promover a nova editora que irá publicar os próximos livros de J. K. Rowling.
 D informar que a autora de *Harry Potter* agora pretende escrever para adultos.
 E anunciar um novo livro da série *Harry Potter* publicado por editora diferente.

LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 3

Diferentemente dos artigos acadêmicos experimentais, em que cada seção do gênero apresenta uma organização diferente, no gênero ENEM-LI, as cinco seções, ou seja, os cinco itens, são organizados da mesma forma, a partir de três movimentos retóricos, conforme demonstra a Figura 5.

Figura 5¹⁶ – A organização retórica dos itens de LI no ENEM

<p>Questão 93</p> <p style="text-align: center;">THE WEATHER MAN</p> <p>They say that the British love talking about the weather. For other nationalities this can be a banal and boring subject of conversation, something that people talk about when they have nothing else to say to each other. And yet the weather is a very important part of our lives. That at least is the opinion of Barry Gromett, press officer for The Met Office. This is located in Exeter, a pretty cathedral city in the southwest of England. Here employees – and computers – supply weather forecasts for much of the world.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Speak Up. Ano XXIII, nº 275</p>	<p>Movimento 1: Texto-base</p>
<p>Ao conversar sobre a previsão do tempo, o texto mostra</p>	<p>Movimento 2: Enunciado</p>
<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> A o aborrecimento do cidadão britânico ao falar sobre banalidades. <input type="radio"/> B a falta de ter o que falar em situações de avaliação de línguas. <input type="radio"/> C a importância de se entender sobre meteorologia para falar inglês. <input checked="" type="radio"/> D as diferenças e as particularidades culturais no uso de uma língua. <input type="radio"/> E o conflito entre diferentes ideias e opiniões ao se comunicar em inglês. 	<p>Movimento 3: Alternativas de resposta</p>

Fonte: Brasil (2015a).

O movimento 1 apresenta o texto-base para a questão, organizado em três passos retóricos. Os primeiros passos apresentam os elementos pré-textuais e são opcionais: o passo 1A apresenta o título do texto, o passo 1B apresenta o subtítulo, e o passo 1C, por sua vez, apresenta a data de publicação do texto e pode também

¹⁶ Item da primeira edição do ENEM de 2010, do caderno azul

apresentar informações sobre o local de publicação do texto e/ou sobre o autor do texto. Os passos 2 e 3 são obrigatórios, visto que ocorrem em 100% e 97,5% dos itens, respectivamente, e apresentam o corpo do texto verbal e/ou não-verbal e a referência ao local de publicação e/ou ao autor do texto. A Figura 6 detalha o movimento 1. Neste exemplar não há ocorrência do passo 1B, que pode ser verificado na Figura 9, apresentada posteriormente.

Figura 6¹⁷ – O movimento 1 – Texto-base

<p>QUESTÃO 91 </p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: center;">Italian university switches to English</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>By Sean Coughlan, BBC News education correspondent 16 May 2012 Last updated at 09:49 GMT</i></p> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin-bottom: 5px;"> <p>Milan is crowded with Italian icons, which makes it even more of a cultural earthquake that one of Italy's leading universities — the Politecnico di Milano — is going to switch to the English language. The university has announced that from 2014 most of its degree courses — including all its graduate courses — will be taught and assessed entirely in English rather than Italian.</p> <p>The waters of globalisation are rising around higher education — and the university believes that if it remains Italian-speaking it risks isolation and will be unable to compete as an international institution. "We strongly believe our classes should be international classes — and the only way to have international classes is to use the English language", says the university's rector, Giovanni Azzone.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: center;"><small>COUGHLAN, S. Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 31 jul. 2012.</small></p> </div>	<p>Passo 1A: Título</p> <p>Passo 1C: Outras informações</p> <p>Passo 2: Corpo do texto verbal e/ou não-verbal</p> <p>Passo 3: Referência</p>
---	--

Fonte: Brasil (2015a).

O movimento 2, por sua vez, apresenta o enunciado da questão, composto de dois passos obrigatórios. O passo 1, com 97,5% de ocorrência, apresenta uma contextualização, e o passo 2, com 100% de ocorrência, apresenta a demanda de informação. O movimento 2 é exemplificado na Figura 7, em que são apresentados dois exemplos de enunciados diferentes.

¹⁷ Item da primeira edição do ENEM de 2016 do caderno amarelo

Figura 7¹⁸ – O movimento 2 – Enunciado da questão

Os noticiários destacam acontecimentos diários, que são veiculados em jornal impresso, rádio, televisão e internet. Nesse texto, o acontecimento reportado é a

Passo 1: Contextualização

Passo 2: Demanda de informação

Ao ler a matéria publicada na *National Geographic*, para a realização de um trabalho escolar, um estudante descobriu que

Passo 1: Contextualização

Passo 2: Demanda de informação

Fonte: Brasil (2015a).

Por fim, o movimento 3 apresenta as cinco alternativas de resposta. O movimento 3 é composto de uma alternativa resposta correta, o gabarito – passo 1, e quatro alternativas de resposta incorretas, os distratores – passo 2. A Figura 8 apresenta o movimento 3, e em seguida, o Quadro 8 detalha a organização retórica dos itens do ENEM-LI.

Figura 8¹⁹ – O movimento 3 – Alternativas de resposta

A comprou comida em promoção.

Passo 2: Distratores

B inscreveu-se em concurso.

Passo 1: Gabarito

C fez doação para caridade.

D participou de pesquisa de opinião.

Passo 2: Distratores

E voluntariou-se para trabalho social.

Fonte: Brasil (2015a).

¹⁸ Itens 93 e 94, respectivamente, da primeira edição do ENEM de 2013, do caderno amarelo

¹⁹ Item 91 da primeira edição do ENEM de 2014, do caderno amarelo

Quadro 8 – A organização retórica dos itens do ENEM-LI

<p>Movimento 1 <i>Texto-Base</i></p> <p>Passo 1A (opcional) Título</p> <p>Passo 1B (opcional) Subtítulo</p> <p>Passo 1C (opcional) Outras informações</p> <p>Passo 2 (obrigatório) Corpo do texto verbal e/ou não-verbal</p> <p>Passo 3 (obrigatório) Referência</p> <p>Movimento 2 <i>Enunciado</i></p> <p>Passo 1 (obrigatório) Contextualização</p> <p>Passo 2 (obrigatório) Demanda de informação</p> <p>Movimento 3 <i>Alternativas de resposta</i></p> <p>Passo 1 (obrigatório) Gabarito</p> <p>Passo 2 (obrigatório) Distratores</p>
--

Fonte: Autora.

Todos os itens que compõem o ENEM-LI apresentam o texto-base em LI, e o enunciado e alternativas de resposta em Língua Portuguesa, conforme demonstra a Figura 5. Isso significa que o ENEM-LI testa excepcionalmente a habilidade de leitura, demandando a leitura de cinco textos em LI, cada um seguido de uma pergunta. Dentro de cada caderno do ENEM, o teste ocupa em média uma página e meia a duas páginas, de um total de, em média, 30 páginas, do teste da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

A análise do *corpus* demonstrou que os textos-base têm, em média, 103 palavras. Os enunciados apresentam aproximadamente 25 palavras; e as alternativas de resposta, 10 palavras cada. As alternativas de resposta apresentam homogeneidade em sua extensão, conforme também pode ser observado nas Figuras 4, 5 e 8. As próximas seções apresentam a descrição e a análise detalhada de cada um dos movimentos que compõem os itens do ENEM-LI.

4.2.1 Os textos-base dos itens

Em cada item do ENEM-LI, o movimento 1 apresenta o texto-base. Os textos-base representam a parte dos itens com mais conteúdo, apesar de, no geral, não ocuparem mais que meia coluna em um total de uma página. A Figura 9, assim como a Figura 6, apresenta um exemplar de texto-base.

Figura 9 – Exemplar de texto-base²⁰

QUESTÃO 93

A Tall Order

The sky isn't the limit for an architect building the world's first invisible skyscraper.

Charles Wee, one of the world's leading high-rise architects, has a confession to make: he's bored with skyscrapers. After designing more than 30, most of which punctuate the skylines of rapidly expanding Asian cities, he has struck upon a novel concept: the first invisible skyscraper.

As the tallest structure in South Korea, his Infinity Tower will loom over Seoul until somebody pushes a button and it completely disappears.

When he entered a 2004 competition to design a landmark tower, the Korean-American architect rejected the notion of competing with Dubai, Toronto, and Shanghai to reach the summit of man-made summits. "I thought, let's not jump into this stupid race to build another 'tallest' tower," he says in a phone conversation. "Let's take an opposite approach — let's make an anti-tower."

The result will be a 150-story building that fades from view at the flick of a switch. The tower will effectively function as an enormous television screen, being able to project an exact replica of whatever is happening behind it onto its façade. To the human eye, the building will appear to have melted away.

It will be the most extraordinary achievement of Wee's stellar architectural career. After graduating from UCLA, he worked under Anthony Lumsden, a prolific Californian architect who helped devise the modern technique of wrapping buildings inside smooth glass skins.

HINES, N. Disponível em: <http://mag.newsweek.com>. Acesso em: 13 out. 2013 (adaptado).

Fonte: Brasil (2015a).

²⁰ Item da primeira edição do ENEM de 2014 do caderno amarelo

A análise demonstrou que a maioria dos textos-base para os itens que compõem o ENEM-LI são textos autênticos, ou seja, “textos escritos para o uso pela comunidade da língua estrangeira, não para estudantes da língua”, conforme descrito por Nutall (1996, p. 177). A escolha desses textos pode ser considerada um aspecto positivo do teste, visto que textos autênticos são motivadores e demonstram “características do discurso verdadeiro: ter algo a dizer, ser coerente e claramente organizado” (NUTALL, 1996, p. 177). Além disso, os itens de LI exploram a leitura de gêneros textuais variados. Alguns itens apresentam um fragmento do texto-base, já outros, o texto-base na íntegra. A análise demonstrou que a maioria dos itens explora a leitura de notícias (32,5% dos itens)²¹. Também se destacam os anúncios (15%)²², as letras de música (10%), as tiras²³ (7,5%) e os poemas (7,5%). Em menor ocorrência, os itens exploram a leitura de textos didáticos (5%) e cartuns²⁴ (5%). Por fim, os seguintes textos-base apresentaram somente uma ocorrência no *corpus*: aviso de inspeção de bagagem, biografia, carta do leitor, ensaio, frase de efeito, resenha de filme, *website* de coleta de doações. Dessa forma, a maioria dos textos-base pertence à esfera jornalística (notícias, carta do leitor, resenha de filme e *website* de coleta de doações). Os gêneros dos textos-base também pertencem às esferas artístico-literária (biografias, cartuns, ensaios, frases de efeito, letras de música, poemas, tiras), pedagógica (textos didáticos), publicitária (anúncios), e turística (aviso de inspeção de bagagem).

A partir desse resultado é possível destacar uma possível familiaridade por parte dos examinandos com os textos-base dos itens do ENEM-LI. As notícias, por exemplo, textos que circulam na esfera jornalística e explorados em alta ocorrência

²¹ Foram considerados nessa porcentagem os gêneros notícia, reportagem e notícia de popularização da ciência. Como “notícia” entende-se um texto que enuncia um “acontecimento pontual”, e uma “reportagem” um texto que “discorre sobre um tema, apresentando uma interpretação sobre situações ou fatos relacionados a este” (LAGE, 2004, p. 61; apud MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009, p. 238). A “notícia de popularização da ciência” transforma o conhecimento especializado em conhecimento para um público leigo (CALSAMIGLIA; VAN DIJK, 2004, p. 370).

²² Foram considerados nessa porcentagem textos que anunciam produtos, outros textos (como notícias e guias), campanhas, e destinos turísticos.

²³ No Brasil, há uma “instabilidade na forma de se referir” ao gênero tira, podendo ser chamado de tira, tirinha, tira cômica, tira de jornal, entre outros (RAMOS, 2013, p. 1288). A escolha de se referir ao gênero como “tira” se dá para representar um texto narrativo e composto por características “da linguagem quadrinística (balões, onomatopéias, linhas cinéticas)”, não necessariamente cômico ou publicado em jornal (RAMOS, 2013, p. 1285).

²⁴ Por cartum, entende-se “exposição imagética de experiências atemporais vividas e compartilhadas por uma sociedade e por uma cultura particular com vistas à memorização e à documentação de ações humanas singulares, reais – ainda que satirizadas” (SIMÕES, 2010, p.71).

Em todas as edições analisadas, pelo menos um item demanda a leitura de um texto multimodal, ou seja, um texto composto de texto escrito e imagens. Esses itens representam 32,5% do *corpus* total. A Tabela 2 apresenta as oito edições que compõem o *corpus* e a quantidade de itens que exploram a leitura de textos multimodais em cada uma das edições.

Tabela 2 – Itens que exploram a leitura de textos multimodais

Edição	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Total de itens de LI	5	5	5	5	5	5	5	5
Quantidade de itens de LI que exploram a leitura de textos multimodais	2	3	2	1	1	1	1	1

Fonte: Autora.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006, p. 17), a maioria dos textos engloba um conjunto de “texto escrito, imagens e outros elementos gráficos ou sonoros”. Portanto, a presença de textos multimodais nos itens do ENEM-LI demonstra uma preocupação, novamente, com a familiarização dos examinandos com esses gêneros, o que aumenta a possibilidade de “serem bem-sucedidos” (COSTA VAL, 2002, p. 123) na realização do teste.

Por outro lado, a análise demonstrou outros aspectos que podem dificultar o processo de leitura na LE, como a modificação do *layout* original do texto no seu contexto e referências incompletas, em alguns itens. Esses aspectos ocultam informações relevantes como o autor do texto, local de publicação, público-alvo e objetivo, referentes ao contexto de publicação. Dessa forma, a leitura não implica compreensão crítica, ou seja, “compreensão do que está implícito no texto associado ao entendimento do que está além do texto”, conforme indica Rauber (2012, p. 81). Halliday (1989, p. 5) afirma que texto e contexto “são aspectos do mesmo processo”, entretanto, a apresentação descontextualizada de textos-base nos itens não permite a compreensão do texto pelo contexto.

Outro ponto que merece destaque é a ocorrência de textos didáticos como textos-base para os itens. Um item da edição de 2010 e outro da edição de 2011 exploram a leitura de textos didáticos: 93#2010 e 92#2011. Ambos os textos foram publicados na revista *Speak Up*²⁶, que pode ser considerada didática, visto que esta se apresenta como “a revista para estudar inglês e praticar”. Nesses casos, não foi possível identificar se os textos são autênticos, pois a revista não apresenta informações sobre a fonte dos textos. Além disso, não foi possível localizar esses textos-base na revista, pois foram publicados em 2001 e 2003, e somente as edições dos últimos três anos (2019, 2018 e 2017) estão disponíveis *on-line*. De acordo com Nutall (1996, p. 177), os textos que são produzidos exclusivamente para aprendizes da língua nem sempre apresentam as características que são esperadas de textos reais, visto que a simplicidade da linguagem pode levar a textos vazios ou artificiais, que servem simplesmente para apresentar a língua, sem comunicar uma mensagem real. Para sinalizar os pontos dos textos-base que o examinando precisa ler mais atentamente, os itens apresentam os enunciados e as alternativas de resposta, detalhados na próxima seção.

4.2.2 Os enunciados e as alternativas de resposta dos itens

No ENEM, todos os itens de LI que compõem o *corpus* são do tipo afirmativa correta, em que a alternativa correta completa a sentença apresentada no enunciado da questão. Além disso, os enunciados apresentam pelo menos dois tipos de informação diferentes – uma contextualização (passo 1, conforme apresenta o Quadro 8) e uma demanda de informação (passo 2), com exceção de um item do *corpus*, que apresenta diretamente a demanda de informação, sem apresentar a contextualização. A Figura 7 demonstra os passos dos enunciados, e a próxima seção descreve o passo 1 – contextualização.

²⁶ <https://www.speakup.com.br/>

4.2.2.1 Enunciados: contextualização

Conforme mencionado anteriormente, os enunciados apresentam dois tipos de informação diferentes. A análise demonstrou que, na primeira parte do enunciado – passo 1, ocorre uma oferta de informação por meio de uma contextualização. Já na segunda parte do enunciado – passo 2, é realizada uma demanda de informação²⁷. A contextualização do enunciado tem em média 13 palavras, e a demanda de informação, 12 palavras, o que demonstra um equilíbrio entre essas duas partes.

A oferta de informação sobre o texto-base no passo 1 pode apresentar generalizações sobre o gênero do texto; apresentar informações sobre o assunto ou tópico geral do texto ou sobre alguma parte ou conteúdo específico do texto; fazer referência ao texto-base, em que há uma indicação para a leitura de todo o texto; fazer referência ao local de publicação do texto ou ao autor do texto; e apresentar generalizações sobre o contexto ou o público-alvo do texto. O Quadro 9 apresenta os tipos de informação que o passo 1 do enunciado oferece ao examinando, a ocorrência desses tipos de informação nos itens do *corpus*, e um exemplo de cada um desses tipos de informação nos enunciados. O passo 1 do enunciado está sublinhado nos exemplos.

Quadro 9 – Tipos de informação na contextualização do enunciado

(continua)

Tipo de informação na contextualização	Ocor. (%)	Exemplo do <i>corpus</i>
1) Generalizações sobre o gênero do texto	25%	<u>“As instituições públicas fazem uso de avisos como instrumento de comunicação com o cidadão. (...)”</u>

²⁷ Os termos “oferta e demanda de informação” são utilizados, conforme proposto por Halliday e Matthysen (2014, p. 97), para se referir a orações que, a partir do modo declarativo, interrogativo ou imperativo, oferecem ou demandam informações.

Quadro 9 – Tipos de informação na contextualização do enunciado

(conclusão)

2) Autoria	15%	“ <u>Estes são os versos finais do famoso poema <i>The Road Not Taken</i>, do poeta americano Robert Frost.</u> (...)”
3) Assunto/tópico geral do texto	12,5%	“ <u>A reportagem apresenta consequências do uso de novas tecnologias para a mente humana.</u> (...)”
4) Parte/conteúdo específico do texto	12,5%	“ <u>Em relação às pesquisas,</u> a utilização da expressão <i>university graduates</i> evidencia a intenção de informar que”
5) Referência ao texto-base	10%	“ <u>A partir da leitura dessa tirinha,</u> infere-se que o discurso de Calvin teve um efeito diferente do pretendido, uma vez que ele”
6) Generalizações sobre o contexto ou o público-alvo do texto	7,5%	“ <u>A internet tem servido a diferentes interesses, ampliando, muitas vezes, o contato entre pessoas e instituições.</u> (...)”
7) Local de publicação	7,5%	“ <u>Ao ler a matéria publicada na <i>National Geographic</i>,</u> para realização de um trabalho escolar, um estudante descobriu que”

Fonte: Autora.

Além dos tipos de informação apresentados no Quadro 9, o item 91#2010, em que o texto-base é um anúncio *on-line* de uma notícia, apresenta na primeira parte do enunciado uma referência à notícia anunciada: “Ao optar por ler a reportagem completa sobre o assunto anunciado, tem-se acesso a duas palavras [...] que se referem”. Ademais, o item 02#2017 apresenta dois tipos de informação na primeira parte do enunciado: referência ao local de publicação do texto e informações sobre parte ou conteúdo específico do texto: “Segundo informações veiculadas pela *NBC News*, a geração digital já tem seu espaço conquistado nas agências britânicas de inteligência.” Por fim, o item 03#2017, na primeira parte do enunciado, informa o

examinando sobre a composição do texto-base: “Nesse texto publicitário são utilizados recursos verbais e não verbais para transmitir a mensagem.

Esses tipos de informação identificados na contextualização dos enunciados estão de acordo com o Guia de Elaboração e Revisão de Itens, que sugere que os itens sejam contextualizados a fim de “transportar o participante do teste para uma situação normalmente vivenciada por ele no dia-a-dia, e que, no item, pode se materializar ou não em uma situação hipotética” (BRASIL, 2010, p. 9). Depois da oferta de informação na contextualização, os enunciados realizam a demanda de informação, detalhada na próxima seção.

4.2.2.2 Enunciados: demanda de informação e alternativas de resposta


A demanda de informação nos enunciados representa, nos termos de Halliday e Matthiessen (2014, p. 698), uma metáfora interpessoal, pois se estrutura a partir de um modo oracional que não é típico para realizar essa função: o modo declarativo. O modo oracional típico para realizar uma demanda de informação, ou seja, uma pergunta, é o modo interrogativo.

Para realizar a demanda de informação, a maioria dos itens (92,5%) apresenta alternativas que complementam a última sentença do enunciado. Outros itens (7,5%) também apresentam alternativas que são precedidas de dois pontos, conforme apresenta a Figura 11.

Figura 11²⁸ – Alternativas de resposta

(continua)

Alternativas que complementam
o enunciado

Estes são os versos finais do famoso poema *The Road Not Taken*, do poeta americano Robert Frost. Levando-se em consideração que a vida é comumente metaforizada como uma viagem, esses versos indicam que o autor  festeja o fato de ter sido ousado na escolha que fez em sua vida.


²⁸ Itens 95 e 93, respectivamente, da primeira edição do ENEM de 2014, do caderno amarelo

Figura 11 – Alternativas de resposta

(conclusão)

Alternativas precedidas de dois pontos

No título e no subtítulo desse texto, as expressões *A Tall Order* e *The sky isn't the limit* são usadas para apresentar uma matéria cujo tema é:

 Inovações tecnológicas usadas para a construção de um novo arranha-céu em Seul.

Fonte: Brasil (2015a).

A análise demonstrou que a demanda de informação pelos itens diz respeito a seis diferentes tipos de informação, apresentados no Quadro 10. Na primeira coluna do quadro, a sigla TI refere-se à expressão “tipo de informação”, seguida do símbolo #, utilizado para designar o número do tipo de informação, em que o número 1 é o tipo de informação com maior ocorrência no corpus, e o número 6 com menor ocorrência.

Quadro 10 – Demanda de informação nos itens

(continua)

Tipo de informação demandada no item	Ocor. (%)	Tarefa demandada
TI#1 - Informações específicas acerca do conteúdo texto	42,5%	Realizar a leitura do texto para identificação da informação demandada
TI#2 - Propósito do texto	30%	Identificar o objetivo do texto
TI#3 - Tópico do texto	15%	Identificar o assunto do texto
TI#4 - Relações intertextuais	5%	Identificar as relações de sentido entre o texto-base e outro texto citado, ou entre o texto-base e o texto apresentado nas alternativas de resposta
TI#5 - Função de expressões	5%	Identificar o sentido e/ou a função de alguma expressão utilizada no texto

Quadro 10 – Demanda de informação nos itens

(conclusão)

TI#6 - Tradução	2,5%	Identificar a melhor tradução de fragmentos do texto em LI para a Língua Portuguesa
-----------------	------	---

Fonte: Autora.

Em relação aos itens que demandam informações específicas acerca do conteúdo do texto, essas informações podem dizer respeito à opinião do autor do texto; ao sentimento do eu lírico em um poema; ao que impressiona o autor de uma resenha em relação à personagem de um filme; e ao objetivo de um personagem em um cartum ao utilizar certos argumentos. Para a leitura de tiras, os itens demandam informações sobre a causa de um desentendimento entre personagens; o efeito de humor; e o que demonstra a ação de um personagem. Em relação ao TI#6, um item do *corpus* demanda que o examinando realize a tradução de fragmentos do texto em LI para a Língua Portuguesa, em que a tradução diz respeito a trechos de duas das oito Metas de Desenvolvimento do Milênio, apresentadas em um anúncio no texto-base do item 94#2010. Ademais, todas as edições do *corpus* apresentam pelo menos um item que demanda informações específicas acerca do conteúdo do texto e sobre o propósito do texto.

Não foram identificados no *corpus* itens que “pressupõem domínio prévio de informação”, conforme apresentado no Quadro 5, elaborado por Travitzki (2013, p. 187) para exemplificar os modelos do ENEM de 1998 a 2008 e de 2009 em diante. Alguns itens apresentam textos-base que podem ser mais bem compreendidos por examinandos que tenham conhecimento prévio sobre os gêneros, como, por exemplo, o aviso de inspeção de bagagem, discutido anteriormente. Porém, o conhecimento prévio não se demonstra necessário para a realização da questão, visto que é possível respondê-la utilizando a linguagem presente no texto-base.

Esses tipos de informação demandados pelos itens que compõem o *corpus* do presente estudo, apresentados no Quadro 10, podem ser relacionados com as habilidades apresentadas na Matriz de Referência para o ENEM-LI (Quadro 2). Dessa

forma, ao identificar, nos textos-base, cada tipo de informação demandado pelos itens, os examinandos mobilizam habilidades específicas, conforme apresenta o Quadro 11.

Quadro 11 – As habilidades e os tipos de informação demandados pelos itens

Habilidade apresentada na Matriz de Referência para o ENEM-LI	Tipo de informação demandado pelos itens
H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LE ao seu tema.	TI#3 - Tópico do texto TI#5 - Função de expressões
H6 – Utilizar os conhecimentos da LE e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.	TI#1 - Informações específicas acerca do conteúdo do texto TI#6 - Tradução
H7 – Relacionar um texto em LE, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.	TI#2 - Propósito do texto TI#4 - Relações intertextuais

Fonte: Autora

Assim, ao identificar, no texto-base, o tópico do texto e a função de expressões, o examinando demonstra a capacidade de associar expressões utilizadas no texto ao seu tema. Da mesma forma, ao identificar informações específicas acerca do conteúdo do texto e ao realizar traduções de excertos da LI para a Língua Portuguesa, o examinando demonstra a capacidade de acessar informações em textos em LI. Por fim, ao identificar o propósito do texto e as relações intertextuais entre o texto-base e outros textos, o examinando demonstra a capacidade de relacionar, em um mesmo texto em LI, as estruturas linguísticas, a função e o uso social. Não foi possível estabelecer essa relação com a habilidade 8 da Matriz de Referência para o ENEM-LI: “reconhecer a importância da produção cultural em LE como representação da

diversidade cultural linguística”. Ou seja, os itens que compõem o *corpus* do presente estudo não demandam, diretamente, essa habilidade dos examinandos.

Para concluir, ao realizar o teste de leitura em LI no ENEM o examinando terá que, principalmente, identificar informações específicas acerca do conteúdo e os objetivos dos textos-base. O assunto dos textos-base, ou seja, o tópico de que se trata o texto, também é recorrentemente demandado pelos itens. Quando se trata da leitura de tiras, os itens demandam outros tipos de informação, referentes à composição desses textos que apresentam diálogos entre personagens. Cada item que explora a leitura de tiras demanda um tipo de informação diferente, específico ao diálogo apresentado ou aos personagens. A partir dessa análise foi possível identificar os estratos da linguagem privilegiados pelos itens que compõem o ENEM-LI, apresentado na próxima seção.

4.3 ANÁLISE DO TEXTO: OS ESTRATOS DA LINGUAGEM NOS ITENS


A presente seção se dedica aos resultados da análise dos itens que compõem o ENEM-LI em relação aos estratos da linguagem explorados. A análise utilizou o conceito da estratificação da linguagem conforme demonstrado na Figura 2, proposto pela LSF e adaptado pela ACG, em que a linguagem pode ser entendida como um conjunto de seis níveis diferentes – Fonologia e Grafologia, Léxico-gramática, Semântica e Pragmática, Registro, Gênero e Discurso. Para realizar a leitura de qualquer texto, todos os estratos são mobilizados, visto que funcionam ao mesmo tempo em todos os textos. Porém, em situações de testagem de leitura, diferentes questões podem abordar aspectos específicos de cada um dos estratos. Em relação ao ENEM-LI, a análise demonstrou que os itens exploram dois desses estratos: o nível da Semântica e Pragmática (55% dos itens) e o nível do Registro (45%). Dessa forma, em todas as edições do *corpus* pelo menos um item explora o nível do Registro, e os outros itens exploram o nível da Semântica e Pragmática.

Os itens que abordam o estrato da Semântica e Pragmática são os que se referem ao significado dos textos, “considerando o conteúdo da experiência”, nas palavras de Catto (2014, p. 5), portanto, eles abordam informações específicas acerca

do conteúdo do texto, relações intertextuais, funções de expressões dos textos-base e tradução. Já os itens que abordam o estrato do Registro referem-se aos aspectos relacionados ao “campo, quem são os participantes, as relações, e o modo como a situação acontece”, conforme Catto (2014, p. 5), portanto, são os itens que exploram o tópico e o propósito dos textos-base. A Figura 12 exemplifica dois itens do *corpus* que exploram o nível da Semântica e Pragmática, e outros dois que exploram o nível do Registro.

Figura 12²⁹ – Os estratos da linguagem nos itens

(continua)

<p>QUESTÃO 92 ◆◆◆◆</p> <p>My brother the star, my mother the earth my father the sun, my sister the moon, to my life give beauty, to my body give strength, to my corn give goodness, to my house give peace, to my spirit give truth, to my elders give wisdom.</p> <p>Disponível em: www.blackhawkproductions.com. Acesso em: 8 ago. 2012.</p> <p>Produções artístico-culturais revelam visões de mundo próprias de um grupo social. <u>Esse poema demonstra a estreita relação entre a tradição oral da cultura indígena norte-americana e a</u></p> <p>A transmissão de hábitos alimentares entre gerações. B dependência da sabedoria de seus ancestrais. C representação do corpo em seus rituais. D importância dos elementos da natureza. E preservação da estrutura familiar.</p>	<p>QUESTÃO 93 ◆◆◆◆</p> <p>Monday September 20, 2010</p>  <p>RIDGWAY, L. Disponível em: http://fborfw.com. Acesso em: 23 fev. 2012.</p> <p><u>Na tira da série <i>For better or for worse</i>, a comunicação entre as personagens fica comprometida em um determinado momento porque</u></p> <p>A as duas amigas divergem de opinião sobre futebol. B uma das amigas desconsidera as preferências da outra. C uma das amigas ignora que o outono é temporada de futebol. D uma das amigas desconhece a razão pela qual a outra a maltrata. E as duas amigas atribuem sentidos diferentes à palavra <i>season</i>.</p>
--	--

Estrato do Registro: demanda de informação acerca do tópico do texto

Estrato da Semântica e Pragmática: demanda de informação específica acerca do conteúdo do texto

²⁹ Itens 92, 93, 91 e 95, respectivamente, da primeira edição do ENEM de 2015, do caderno amarelo

Figura 11 – Os estratos da linguagem nos itens

(conclusão)

QUESTÃO 91

NOTICE OF BAGGAGE INSPECTION

To protect you and your fellow passengers, the Transportation Security Administration (TSA) is required by law to inspect all checked baggage. As part of this process, some bags are opened and physically inspected. Your bag was among those selected for physical inspection.

During the inspection, your bag and its contents may have been searched for prohibited items. At the completion of the inspection, the contents were returned to your bag.

If the TSA security officer was unable to open your bag for inspection because it was locked, the officer may have been forced to break the locks on your bag. TSA sincerely regrets having to do this, however TSA is not liable for damage to your locks resulting from this necessary security precaution.

For packing tips and suggestions on how to secure your baggage during your next trip, please visit:

www.tsa.gov

Smart Security Saves Time

Transportation Security Administration. Disponível em: www.tsa.gov. Acesso em: 13 jan. 2010 (adaptado).

As instituições públicas fazem uso de avisos como instrumento de comunicação com o cidadão. Esse aviso, voltado a passageiros, tem o objetivo de

- Ⓐ solicitar que as malas sejam apresentadas para inspeção.
- Ⓑ notificar o passageiro pelo transporte de produtos proibidos.
- Ⓒ informar que a mala foi revistada pelos oficiais de segurança.
- Ⓓ dar instruções de como arrumar malas de forma a evitar inspeções.
- Ⓔ apresentar desculpas pelo dano causado à mala durante a viagem.

Estrato do Registro: demanda de informação acerca do propósito do texto

Fonte: Brasil (2015a).

QUESTÃO 95

How fake images change our memory and behaviour

For decades, researchers have been exploring just how unreliable our own memories are. Not only is memory fickle when we access it, but it's also quite easily subverted and rewritten. Combine this susceptibility with modern image-editing software at our fingertips like Photoshop, and it's a recipe for disaster. In a world where we can witness news and world events as they unfold, fake images surround us, and our minds accept these pictures as real, and remember them later. These fake memories don't just distort how we see our past, they affect our current and future behaviour too – from what we eat, to how we protest and vote. The problem is there's virtually nothing we can do to stop it.

Old memories seem to be the easiest to manipulate. In one study, subjects were showed images from their childhood. Along with real images, researchers snuck in manipulated photographs of the subject taking a hot-air balloon ride with his or her family. After seeing those images, 50% of subjects recalled some part of that hot-air balloon ride – though the event was entirely made up.

EVELETH, R. Disponível em: www.bbc.com. Acesso em: 16 jan. 2013 (adaptado).

A reportagem apresenta consequências do uso de novas tecnologias para a mente humana. Nesse contexto, a memória das pessoas é influenciada pelo(a)

- Ⓐ alteração de imagens.
- Ⓑ exposição ao mundo virtual.
- Ⓒ acesso a novas informações.
- Ⓓ fascínio por *softwares* inovadores.
- Ⓔ interferência dos meios de comunicação.

Estrato da Semântica e Pragmática: demanda de informação específica acerca do conteúdo do texto

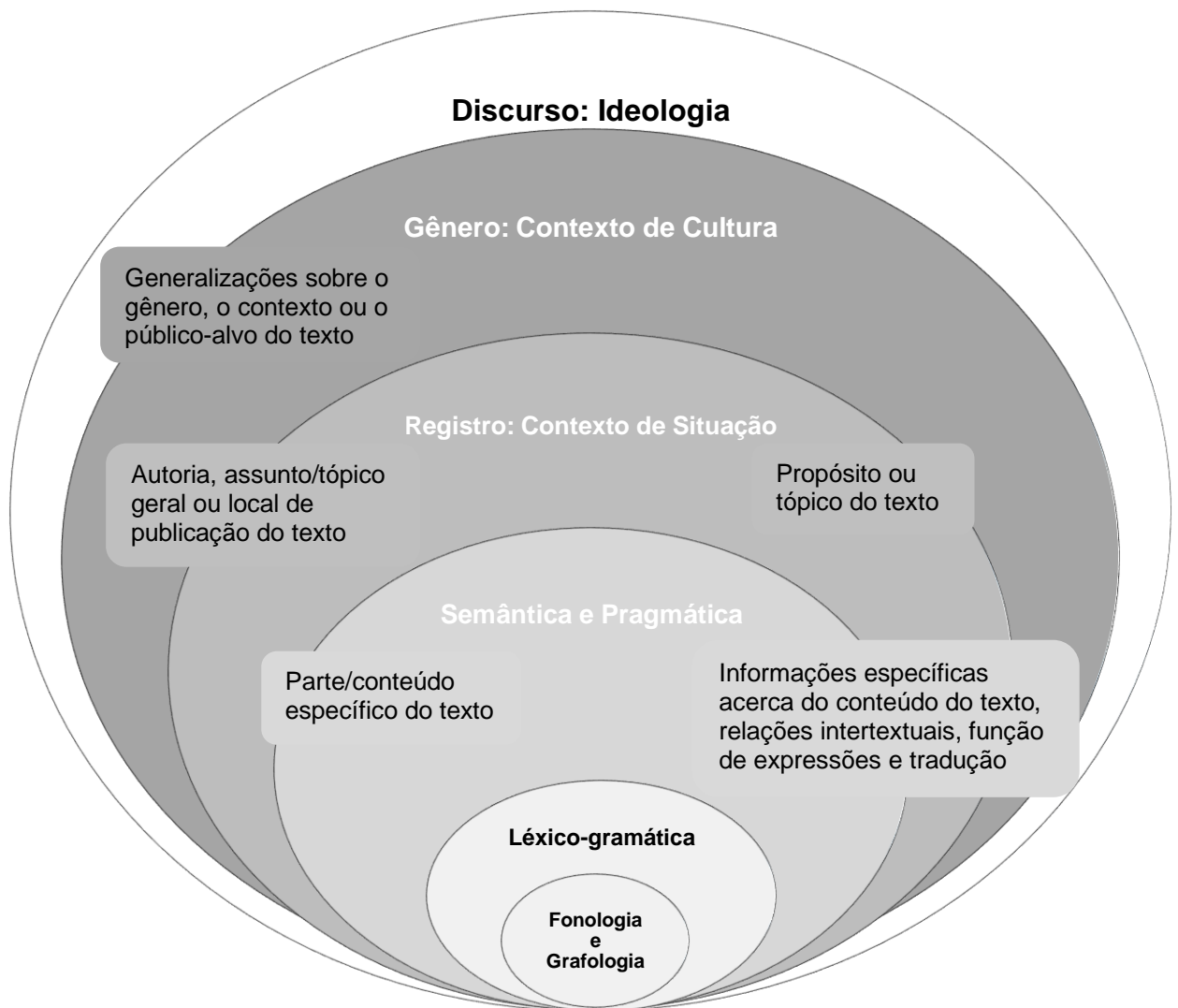
No caso do item 92#2015, é demandado que o examinando identifique a relação, estabelecida no texto, entre a tradição oral da cultura indígena norte-americana e a importância dos elementos da natureza, que representa o tópico do poema, portanto, um conhecimento linguístico do estrato do Registro. Por outro lado, o item 93#2015 demanda que o examinando identifique a causa do desentendimento entre as duas personagens da tira, ou seja, a situação-problema, que diz respeito ao conteúdo específico da tira; conhecimento relacionado ao estrato da Semântica e Pragmática. O item 91#2015 demanda que o examinando identifique o objetivo desse aviso de inspeção de bagagem, portanto, os saberes do nível do Registro – contexto de situação – deverão ser acionados. Por fim, no item 95#2015, é explorado o nível da Semântica e Pragmática, uma vez que é solicitada uma informação específica da notícia, ou seja, é demandado que o examinando lide com os significados da notícia para identificar o que exerce influência na memória das pessoas.

A ênfase no estrato da Semântica e Pragmática confirma que o ENEM-LI realmente testa a habilidade de leitura do examinando, por mobilizar conhecimentos tipicamente relacionados à essa habilidade, como realizar inferências, além de “previsões de sentido [...], [e] interpretação de elementos”, conforme Kummer (2015, p. 118), e identificar processos de referência no texto. Além disso, o fato de os conhecimentos do estrato do Registro serem amplamente explorados pelos itens demonstra uma preocupação em direcionar o examinando para aspectos do contexto dos textos-base.

Além dos estratos da linguagem explorados diretamente pela demanda de informação dos itens, a análise também demonstrou que o estrato do Gênero é amplamente explorado pela contextualização do enunciado, ofertando informações sobre o objetivo, o contexto e o público-alvo do gênero. Portanto, mesmo que o item não demande diretamente que o examinando identifique aspectos do Gênero no texto-base, informações acerca desse estrato da linguagem são ofertadas na contextualização do enunciado, o que demonstra que são consideradas informações relevantes para o entendimento do texto. Além disso, a partir do entendimento de que cada estrato da linguagem é realizado em um outro estrato, ou seja, “qualquer processo de comunicação [se realiza] [...] num ambiente sócio situacional particular [...] que se realiza na Léxico-gramática [...], que, por sua vez, se realiza no estrato da expressão”, conforme Gouveia (2009, p. 23), pode-se concluir também que os estratos

da Léxico-gramática e da Fonologia e Grafologia são explorados indiretamente pelos itens. Assim, a Figura 13 apresenta os tipos de informação que exploram aspectos de cada estrato da linguagem nos itens que compõem o ENEM-LI, apresentados ou na contextualização dos itens (conforme Quadro 9), posicionados à esquerda da imagem, ou na demanda de informação dos itens (conforme Quadro 10), posicionados à direita. O estrato do Discurso está representado na imagem pela cor branca por não ser explorado pelos itens.

Figura 13 – A estratificação da linguagem e o ENEM-LI



Fonte: Autora

Assim, pode-se concluir que, no ENEM-LI, são explorados cinco dos seis estratos da linguagem. O estrato mais abstrato explorado é o estrato do Gênero, na contextualização dos enunciados, por meio de informações como o objetivo do gênero do texto-base, e características do texto e do contexto. O estrato do Gênero é realizado no estrato do Registro, que é realizado no estrato da Semântica e Pragmática, estratos explorados pelas duas partes dos enunciados: contextualização e demanda de informação. Os estratos da Léxico-gramática e da Fonologia e Grafologia são explorados indiretamente, pois expressam os aspectos dos outros estratos (KUMMER, 2015, p. 108), a partir das “escolhas em termos de vocabulário e gramática [...] [presentes] no sistema linguístico atualizado no texto”, conforme aponta Catto (2014, p. 5).

Os itens que compõem o ENEM-LI não exploram “aspectos relacionados à inclusão/exclusão de participantes, e representações e vozes atribuídas” nos textos-base, que dizem respeito ao estrato do Discurso, conforme explica Kummer (2015, p. 108), em uma análise dos estratos da linguagem explorados em atividades de livros didáticos de conferir (LI). Isso pode ser explicado pela dificuldade de se explorar o estrato do Discurso em somente uma questão por texto-base, visto que esse é um estrato da linguagem altamente abstrato. Para que essa abstração possa ser abordada, primeiramente, é necessário que o texto seja explorado em relação aos aspectos mais concretos da linguagem, como, por exemplo, “a localização do texto no repertório de gêneros discursivos”, além da “identificação de expressões-chave no texto, pelo reconhecimento do significados produzidos por diferentes elementos léxico-gramaticais [...]”, nas palavras de Motta-Roth (2008b, p. 245). Após a abordagem desses aspectos no texto, torna-se mais viável a abordagem de perguntas que explorem estratos mais abstratos, como, por exemplo, sobre a “relação do texto com suas condições de produção e consumo” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 245), referentes ao estrato do Discurso. Assim, conforme discutido anteriormente, em concordância com Blanco (2013, p. 92), uma maneira de atingir todos esses aspectos dos textos nos itens seria a exploração de mais questões por texto-base.

A partir dessas considerações é possível refletir acerca da concepção de linguagem que subjaz o ENEM-LI. A concepção de linguagem que orienta a ACG, e, portanto, o presente trabalho, é a concepção crítica de linguagem como gênero, ou seja, linguagem que “funciona associada a objetivos e atividades para criar e

recontextualizar interações sociais”, conforme Motta-Roth (2008a, p. 352). Essa concepção de linguagem também foi verificada nos documentos que orientam o ENEM-LI, como as OCEM (BRASIL, 2006, p. 101-102), em que há a indicação de que “as formas de cada língua variam de acordo com os usuários e o contexto em que essas línguas são usadas, [...] [e] variam [...] com a finalidade da interação”, e de que essas variações devem ser consideradas em aulas e avaliações. No ENEM-LI, foi possível identificar um direcionamento para a concepção de linguagem como gênero, visto que o teste aponta para aspectos do contexto dos textos-base tanto na contextualização quanto na demanda de informação dos enunciados, conforme apresentado na Figura 13. Porém, a concepção crítica de linguagem como gênero não foi identificada, visto que os aspectos críticos do estrato do Discurso não são explorados, conforme sinalizado pela análise.

Assim, os resultados deste estudo diferem dos achados do estudo prévio realizado por Rauber (2012), que analisou um número menor de exemplares do ENEM-LI (dois exemplares, totalizando 10 itens analisados), no que diz respeito à concepção de linguagem que subjaz o exame. Mesmo indicando que os itens que compõem o ENEM-LI mencionam informações acerca do contexto dos textos-base na contextualização dos enunciados, como também apontado por Avelar (2015, p. 61), Rauber (2012, p. 60-61) aponta que essas informações não contribuem para a compreensão dos textos-base e para a resolução dos itens. Portanto, Rauber (2012, p. 80, 85) identificou, nos exemplares do ENEM-LI analisados, uma “concepção estreita e fragmentada da linguagem”, em que são privilegiados aspectos relacionados ao vocabulário e gramática. Vale destacar que a autora analisou as edições de 2010 e de 2011 do ENEM, enquanto o presente estudo investigou edições aplicadas em um período de tempo maior (entre 2010 e 2017), o que resultou em um *corpus* de estudo também maior e pode explicar as diferentes interpretações acerca da concepção de linguagem que subjaz esse teste.

Dado o objetivo do ENEM de “promover uma reestruturação curricular e melhorar a qualidade do ensino brasileiro” (AVELAR, 2015, p. 22), torna-se importante a reflexão das implicações da visão de linguagem que subjaz o ENEM-LI na sala de aula. A concepção de linguagem como gênero compreende os recursos metalinguísticos que auxiliam na utilização do gênero; do desenvolvimento de competências retóricas transferíveis para outras situações; e do aumento da

consciência dos examinandos/alunos sobre as práticas sociais e discursivas dentro das comunidades que pretendem fazer parte (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 219-220).

Porém, para que a concepção crítica de linguagem se concretize no ENEM-LI, alguns aspectos do teste precisam ser adaptados. A maneira como os textos-base são apresentados nos itens, por exemplo, muitas vezes com extensão e *layout* modificados, indica um afastamento da forma como esses textos circulam em suas práticas sociais, o que distancia também a possibilidade de estabelecer a relação entre texto e contexto. Em relação aos enunciados dos itens, há uma carência em explorar, tanto na contextualização quanto na demanda de informação, “as condições de produção, distribuição e consumo do texto”, aspectos que indicam “a prática social da qual o texto faz parte”, como apontado por Motta-Roth (2008a, p. 362), que remetem ao estrato do Discurso. Para que esses aspectos possam ser explorados, os itens deveriam apresentar uma preocupação com a realidade social dos textos em uso e refletir sobre como os gêneros fornecem ao indivíduo o potencial linguístico para se juntar a novos domínios de atividade e poder social (COPE; KALANTZIS, 1993). Dessa forma, os itens, ou as aulas de LI que adotam a visão crítica de linguagem como gênero, indicam como os examinandos/alunos podem “atuar” e “participar” nos/dos gêneros e também permitem que os examinandos/alunos alcancem o entendimento retórico; de agência; e das ideologias reforçadas pelos gêneros, para que eles possam pensar em modificar os gêneros para diminuir a propagação dessas ideologias; e ao modificar gêneros, também modificam-se objetivos, estruturas e normas de determinados grupos (DEVITT, 2009, p. 338, 343). Além disso, Motta-Roth (2008b, p. 248) destaca que

ensinar a ler com base em gêneros discursivos pressupõe uma visão da linguagem como prática social: realizamos algo na/pela linguagem como um ato discursivo. Ler um texto, portanto, é ler um estado de coisas, um sistema de papéis e relações, uma declaração de pontos de vista, uma proposta de arranjo dos elementos da linguagem para se referir a isso tudo.

Assim, a inclinação do ENEM-LI para a compreensão da linguagem como gênero é um aspecto positivo identificado pelos resultados do presente estudo, que indica que a visão de linguagem que subjaz o ENEM-LI e exerce influências na escola (como identificado, por exemplo, nos contextos analisados por Blanco (2013)) vai além

de um conjunto de regras e estruturas gramaticais, e considera a linguagem como um todo de significado, que sempre funciona para cumprir objetivos comunicativos em um determinado contexto social. Portanto, o ensino de LI nas escolas, ao sofrer influências do ENEM-LI, se distancia do ensino de linguagem em que a gramática exerce o papel fundamental, e se aproxima do ensino da linguagem contextualizado. A fim de concluir os apontamentos realizados nesta seção, as considerações finais do estudo são apresentadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo realizou uma ACG do ENEM-LI, a fim de identificar, em última instância, a concepção de linguagem que subjaz este teste. Para tanto, a organização retórica do gênero foi mapeada e discutida; e os estratos da linguagem que o teste mobiliza foram identificados. Três perguntas de pesquisa guiaram a realização do estudo e são retomadas e respondidas a seguir:

1) Qual é a organização retórica típica do gênero ENEM-LI?

A organização retórica típica do gênero ENEM-LI inclui cinco seções. Cada seção apresenta um item a ser respondido pelo examinando. Cada item, por sua vez, é organizado em três movimentos retóricos: textos-base, enunciados e alternativas de resposta, que, por sua vez, se organizam em diferentes passos retóricos.

O primeiro movimento retórico do gênero apresenta textos-base de gêneros textuais variados, a maioria da esfera jornalística, com ocorrência considerável de textos multimodais e com modificação de *layout* e extensão. O segundo movimento retórico apresenta enunciados que se estruturam a partir de uma contextualização, em que são apresentadas, principalmente, informações acerca do contexto do texto-base. Os enunciados, então, se conectam com o terceiro movimento retórico, alternativas de resposta, e realizam a demanda de informação principalmente acerca do conteúdo, propósito e tópico dos textos-base.

2) Que estratos da linguagem o examinando mais precisa mobilizar para responder aos itens que compõem o ENEM-LI?

Para responder aos itens que compõem o ENEM-LI, o examinando precisa mobilizar principalmente os saberes do estrato da Semântica e Pragmática e do Registro. Isso significa que o ENEM-LI apresenta a leitura principalmente como o entendimento de “elementos relacionados à noção de sentido e ao [...] uso da léxico-gramática na comunicação, como expressões adequadas ao sentido pretendido no texto, compreensão e interpretação de elementos linguísticos [...]”, que dizem respeito ao estrato da Semântica e Pragmática, conforme Catto (2014, p. 7); além do entendimento do assunto e do objetivo dos textos-base, referentes ao estrato do Registro. Os estratos da Léxico-gramática e da Fonologia e Grafologia também são mobilizados indiretamente. Além disso, informações acerca dos “elementos

recorrentes das práticas sociais” e da relação entre as “características textuais e contextuais”, conforme apontado por Catto (2014, p. 5), são disponibilizadas na contextualização do enunciado, remetendo ao estrato do Gênero.

3) Qual é a concepção de linguagem que subjaz o ENEM-LI?

Assim como nos documentos que orientam sua formulação, como as OCEM, no ENEM-LI, há indícios do entendimento da linguagem como gênero, em que a linguagem funciona a partir de seis níveis de significado, que envolvem desde as características mais concretas do texto (que dizem respeito aos estratos da Grafologia e Fonologia, Léxico-gramática e Semântica e Pragmática) até as características mais abstratas do contexto (estratos do Registro, Gênero e Discurso). A adoção da concepção da linguagem como gênero “é, ao mesmo tempo, detalhada, porque explica e localiza os elementos linguísticos no tempo e no espaço, e problematizadora, porque desnaturaliza os valores que estão postos”, conforme explica Motta-Roth (2008a, p. 370), ao indicar que, na concepção da ACG, ensinar (e, no caso do ENEM-LI, testar) e analisar linguagem são o mesmo processo.

Dada a complexidade de se trabalhar com a concepção crítica de linguagem como gênero, pode-se concluir que o ENEM-LI está apontando para essa direção, privilegiando, na contextualização dos enunciados, informações referentes ao contexto de produção e de publicação, ao público-alvo e à autoria dos gêneros dos textos-base. Esses resultados, obtidos por meio da análise do ENEM-LI, podem indicar também como a linguagem é entendida pelo INEP – responsável pela formulação do ENEM e por “subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com o intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país” (BRASIL, 2015a). Dessa forma, pode-se sugerir que esse órgão, assim como os documentos oficiais que regem tanto a formulação do ENEM quanto a prática de ensino nas escolas públicas de EM, como as OCEM, os PCN e os PCNEM, compreendem a linguagem como gênero e tentam materializar essa concepção nas práticas de formulação de exames e de materiais didáticos.

O presente estudo, dentre os estudos apresentados na revisão da literatura, é o primeiro a indicar, a partir de uma ACG, que o ENEM-LI caminha na direção do entendimento da linguagem como gênero. Além disso, os estudos prévios divergem em relação às influências que esse exame exerce nos contextos de ensino. Blanco

(2013), por exemplo, identificou efeitos retroativos do exame em dois contextos de ensino, enquanto Avelar (2015) e Oliveira (2019) não identificaram influências do exame nos contextos investigados. Dessa forma, pesquisas futuras podem investigar em que medida a concepção da linguagem como gênero, que, em certa medida, subjaz os itens que compõem o ENEM-LI, conforme identificado pelo presente estudo, exerce influências nas práticas de ensino-aprendizagem em escolas de EM.

Para finalizar, o presente estudo pode se somar às discussões sobre o ensino de línguas no contexto escolar. A descrição detalhada do gênero ENEM-LI pode auxiliar no melhor entendimento deste por parte dos professores, e, assim, ser uma ferramenta para seu ensino em sala de aula. Exemplares do ENEM, uma vez que estão disponíveis online, podem ser utilizados como materiais didáticos para as aulas de LI. Essa prática pode auxiliar no melhor entendimento do gênero por parte dos alunos, que, dessa forma, podem adquirir conhecimentos de como a linguagem funciona, transferíveis para o consumo de outros gêneros.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. C. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ANCHIETA, P. P. **Análise de testes de proficiência em língua inglesa**: subsídios à elaboração de um exame para professores de inglês no Brasil. 2010, 217 p. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2010.
- ARNT, J. T. **Representações da língua inglesa e da multimodalidade no ensino médio integrado**: implicações para uma pedagogia de multiletramentos. 2018, 216 p. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.
- AVELAR, F. J. S. **O inglês no ENEM e na escola**: práticas de dois professores do ensino médio. 2015, 275 p. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.
- AZVEDO, B.; PIRES, D. R.; TOMITCH, L. M. B. Reading comprehension in English at the Brazilian national high school exam (ENEM): Unveiling inferential processes. **Calidoscópico**, v. 16, n. 1, p. 122-132, 2018.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero – história, teoria, pesquisa**. Trad. Benedito Gomes Bezerra. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge**: the genre and activity of the experimental article in science. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.
- BEVILAQUA, R. **Popularização da ciência na revista Nova Escola**: a commodificação do discurso sobre o ensino de línguas. 2015, 218 p. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.
- BEZERRA, B. G. A organização retórica de resenhas acadêmicas. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 3, n. 1, p. 37-68, 2002.
- BHATIA, V. K. **Analysing genre**: language use in professional settings. London: Longman, 1993.
- BLANCO, J. **A avaliação de língua inglesa no ENEM**: efeitos de seu impacto social no contexto escolar. 2013, 132 p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.
- BONINI, A. Critical genre analysis and professional practice: the case of public contests to select professors for Brazilian public universities. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 10, p. 485-510, 2010.
- BRASIL. Governo do Brasil. **Portal do Governo do Brasil**. Brasília, 2016a. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2016/12/segunda-aplicacao-do-enem-ocorre-neste-fim-de-semana>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Guia de elaboração e revisão de itens**. Brasília, 2010. Disponível em: http://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2_012.pdf. Acesso em: 09 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portal INEP**. Brasília, 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portal INEP**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-ppl>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal MEC**. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/30781-exame-evolui-desde-a-criacao-ha-17-anos-e-amplia-oportunidades-na-educacao-superior>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal MEC**. Brasília, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/41241-logistica-de-seguranca-para-os-18-milhoes-de-provas-envolve-mais-de-620-mil-pessoas>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2006.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Física. **Página do Instituto de Física**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.if.ufrj.br/>. Acesso em: 09 out. 2019.

BRINDLEY, G. **Assessment**. In: CARTER, R.; NUNAN, D. Teaching English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 137-143.

CALSAMIGLIA, H.; VAN DIJK, T. Popularization discourse and knowledge about the genome. **Discourse & Society**, v. 15, n.4, p. 369-389, 2004.

CAPELLA, M. X. **Funções reais de variável real no ENEM: análises, reflexões e ressonâncias no ensino da matemática de 1998 a 2018**. 2018, 100 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2018.

CATTO, N. R. Letramento multimodal: participação em gêneros discursivos multimodais em livros didáticos de língua inglesa. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 1, 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing**, edited by Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993.

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. **Revista Estudos da Linguagem**, v. 10, n. 1, p. 7-27, 2002.

COSTA VAL, M. G. A gramática do texto, no texto. **Revista Estudos da Linguagem**, v. 10, n. 2, p. 107-133, 2002.

CUNHA, A. C. S. **The reading perspective of TESLLE**: the English Reading proficiency test of UFSM. 2015. 19p. Trabalho Final de Graduação (Curso de Graduação em Letras Inglês) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

DEVITT, A. J. Teaching Critical Genre Awareness. In: Bazerman, C.; Bonini, A.; Figueiredo, D. (orgs). **Genre in a Changing World**. Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. p. 342-355.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

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

HALLIDAY, M. A. K. Chapter 1: context of situation. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 3-14.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. New York/London: Routledge, 2014.

HENDGES, G. R. **A genre and register analysis of electronic research articles from a systemic functional perspective**: new medium, new meanings. PHD project. Florianópolis: PPGI/UFSC, 2005.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

KUMMER, D. A. **Letramento Multimodal Crítico**: sob a perspectiva de livros didáticos e de professores de inglês e de biologia. 2015, 149 p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

LAGE, N. **Linguagem jornalística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LEITÃO, L. R. **The UFSC admission exam**: an analysis of the structure of the English section of the test. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

LOVATO, C. S. **A homogeneidade discursiva em notícias de popularização da ciência nas revistas *Ciência Hoje Online* e *Galileu***. 2014, 191 p. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

MARCHEZAN, M. T. N. **Perfil de provas elaboradas por professores de inglês na escola pública fundamental**. 2005. 163 p. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

MARCUZZO, P. **Análise Crítica de Gênero de testes de inglês como língua estrangeira**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018 (Projeto de Pesquisa).

MARCUZZO, P.; AZAMBUJA, F. O teste TOEFL ITP dentro do programa Ciências sem Fronteiras. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 20, n. 2, p. 333-350, 2017.

MARCUZZO, P.; RADÜNZ, A. P. Análise Crítica de Gênero: uma análise de um teste de proficiência em inglês como língua estrangeira. **Fórum Linguístico**, Santa Catarina, v. 16, n. 2, p. 3642-3654, 2019.

MARTIN, J. R. **English text: system and structure**. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 1992.

MARTINI, A. **Recontextualização do discurso da ciência da linguagem no livro didático de um curso livre de inglês em Santa Maria-RS**. 2014, 105 p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

McNAMARA, T. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

McNAMARA, T.; ROEVER, C. **Language Testing: the social dimension**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC, 2002. p. 17-29.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. IN: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 81-106.

MILANI, V. G. **Relações intersemióticas em artigos audiovisuais de protocolo de pesquisa de biologia**. 2017, 154 p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

MILLER, C. R. Genre as Social Action. **Quarterly Journal of Speech**, v. 70, p.151–176, 1984.

MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in Linguistics, Chemistry, and Economics**. 1995, 311 p. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1995.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006. p. 145-163.

MOTTA-ROTH, D. Análise Crítica de Gêneros: contribuições para o ensino de linguagem. **D. E. L. T. A.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008a.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gêneros. In: MOTTA-ROTH, D.; CABANÃS, T.; HENDGES, G. (Org.). **Análises de textos e de discursos**: relações entre teorias e práticas. 2ed. Santa Maria: PPGL Editores, 2008b. p. 243-272.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**, p.1-10, 2015.

MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. S. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência: um estudo comparativo entre português e inglês. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 9, n. 2, p. 233-271, 2009.

NASCIMENTO, R. G. Análise crítica de gênero, planejamento de material didático e letramentos do professor de inglês como língua estrangeira/adicional. In: TOMITCH, L. M. B.; HEBERLE, V. M. (Org.). **Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas**. 1ed. Florianópolis: LLE/PPGI/UFSC, v. 1, p. 121-152, 2017.

NUTTALL, C. **Teaching reading skills in a foreign language**. Oxford: Heinemann, 1996.

OLIVEIRA, A. B. C. ENEM and the Language Policy for English in the Brazilian Context. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 361-383, 2019.

PINHEIRO, L. L. S.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo e modalidade no ENEM: análise de questões de inglês e espanhol. **Signum**, v. 20, n. 1, p. 136-166, 2017.

PREDEBON, N. R. C. **Do entretenimento à crítica**: Letramento Multimodal Crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos. 2015, 241 p. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

RADÜNZ, A. P. **The UFSM English TESLLE – a study about kinds, foci and linguistic aspects of the questions and the testees' scores**. 2017. 20 p. Trabalho Final de Graduação (Curso de Graduação em Letras Inglês) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

RADÜNZ, A. P.; MARCUZZO, P. O TESLLE de Língua Inglesa da UFSM: Um estudo sobre os tipos, enfoques e aspectos linguísticos das questões e as pontuações dos examinandos. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 4, p. 87-110, 2017.

RAMOS, P. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 42, n. 3, p. 1281-1291, 2013.

RAUBER, B. B. **Avaliação em língua estrangeira (inglês) no acesso ao ensino superior**: O ENEM em discussão. 2012, 110 p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.

RIO, M. M. O. **A semântica argumentativa em análise de compreensão do sentido em questões de língua inglesa do ENEM**. 2016, 103 p. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

RODRIGUES, A. K. F. S. **Interdisciplinaridade e contextualização**: perspectivas do ENEM e implicações à prática do professor de ciências. 2018, 142 p. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2018.

SANTOS, K. S. **Padrões de uso de imagens no gênero artigo acadêmico experimental**: uma análise multimodal comparativa entre linguística aplicada e agronomia. 2018, 155 p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

SCHERER, A. S. **“Garrando nojo do powerpoint”**: discursos sobre práticas de letramentos acadêmicos em uma comunidade de prática em ensino de artes visuais. 2017, 225 p. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

SELBACH, H. V. **Letramentos acadêmicos e participação periférica legítima em uma comunidade de prática de robótica**. 2018, 273 p. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

SILVA, E. A. **Colaboração e ressignificação de práticas de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública**: aventuras e desventuras em uma 3ª série do ensino médio. 2018, 282 p. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

SILVA, G. M. **The Exame Nacional do Ensino Médio**: youth and cartoons. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

SILVA, W. R.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico funcional? **Revista da Anpoll**, n. 34, p. 259-307, 2013.

SILVA, M. M. S.; PORCELLATO, A. M.; MURADAS, P. M. Avaliação de habilidades de leitura em língua inglesa: reflexões sobre o exame nacional do ensino médio de 2011. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 13, p. 155-174, 2012.

SILVA, R. C. F.; SOUZA, V. C. A. Investigação das habilidades e competências trazidas nas questões de química do ENEM 2009 – 2017 a partir da análise de conteúdo. **Revista Ciências e Ideias**, v. 9, n. 3, p. 125-139, 2018.

SIMÕES, A. C. **A configuração de gêneros multimodais**: um estudo sobre a relação gênero-suporte nos gêneros discursivos tira cômica, cartum, charge e caricatura. 2010, 140 p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2010.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. **Research genre**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TRAVITZKI, R. **ENEM**: Limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 2013, 320 p. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

WIGGINGS, G. P. **Assessing student performance**: exploring the purpose and limits of testing. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.