

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

JEFERSON DA SILVA SCHNEIDER

**AS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO NO ENEM 2014:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

**PELOTAS
DEZEMBRO DE 2015**

JEFERSON DA SILVA SCHNEIDER

**AS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO NO ENEM 2014:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas - UCPel, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Texto, Discurso e Relações Sociais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ercília Ana Cazarin

**PELOTAS
DEZEMBRO DE 2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S358q Schneider, Jeferson da Silva
As questões de interpretação no ENEM 2014: uma análise discursiva. /
Jeferson da Silva Schneider. – Pelotas: UCPEL, 2015.

105f.
Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2015. Orientadora: Ercília Ana Cazarin.

1. **ENEM.** 2. interpretação. 3. análise do discurso. 4. efeitos de sentido.
I.Cazarin, Ercília Ana, or. II. Título.

CDD 401.41

**AS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO NO ENEM 2014:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Aracy Ernest Pereira – UCPel

Prof^a. Dr^a. Marilei Resmini Grantham – FURG

Prof^a. Dr^a. Ercília Ana Cazarin – UCPel – Orientadora

Pelotas, 15 de dezembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Acadêmicos e profissionais:

à CAPES, pela bolsa concedida, que me possibilitou o aperfeiçoamento dos conhecimentos;

aos professores e funcionários do PPGL – UCPel, pelo carinho e acolhida na universidade durante este percurso;

à professora Ercília Cazarin, pela dedicação e apoio na orientação, sendo compreensiva e positiva, fazendo-me pensar na importância dos estudos na vida de um professor;

à professora Aracy Ernst e à professora Marilei Grantham, pela dedicação de seu tempo na leitura da dissertação;

aos colegas de Mestrado, pelo companheirismo e encontros de reflexão e estudo;

aos colegas da área de Comunicação & Expressão do IFSul/CAVG, pela compreensão e pelo companheirismo.

Familiares:

à minha mãe, Maria Eulália, que me fez reconhecer, desde muito cedo, a importância do estudo;

à minha esposa, Ane Thurow, que há dois anos me motivou a realizar este sonho e, durante este percurso, esteve sempre ao meu lado com seu sorriso, companheirismo, amor e compreensão.

*O meu passado é tudo quanto não consegui ser.
Nem as sensações de momentos idos me são saudosas:
o que se sente exige o momento;
passado este, há um virar de página
e a história continua, mas não o texto.*

Fernando Pessoa

RESUMO

A linguagem permite ao sujeito discursivo simbolizar e buscar a compreensão da leitura e da interpretação. O contexto da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) revela uma abstração de valores socioculturais, em detrimento dos saberes que são evocados na constituição da linguagem enquanto saber do sujeito que, por vezes, remete a conhecimentos teóricos e sócio-históricos. A valorização do discurso como processo discursivo deve ser a propulsora de novos questionamentos e práticas que tragam para o universo da linguagem novas percepções de como valorizar os saberes educacionais voltando-se, assim, a uma discussão junto às capacidades discursivas propostas pelo ENEM. Na prova, o sujeito aluno avaliado é pensado como detentor de conhecimentos linguísticos e sociais que possibilitam o ato interpretativo direcionado por opções de múltipla escolha. Como sujeitos discursivos, somos fadados a interpretar, mas não de qualquer maneira, pois as nossas filiações ideológicas interferem na constituição de sentido. Assim, partimos dos pressupostos da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, para buscar compreender os possíveis efeitos de sentido que podem ser produzidos a partir da materialidade linguística de questões referentes à interpretação na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM/2014, alicerçado às noções próprias da teoria. Com estas questões de interpretação como objeto de pesquisa, buscamos demonstrar as relações de força apresentadas pelo discurso, que produz diferentes efeitos de sentido quando relacionado a suas condições de produção. Com este trabalho, esperamos proporcionar, a partir das análises apresentadas, uma forma de entrecruzar os conhecimentos da AD com a possibilidade de um gesto interpretativo diferenciado através de uma leitura que mobilize, problematize e aflore saberes dos processos de ensino-aprendizagem. Não pretendemos atribuir juízo de valor às questões da prova do ENEM, mas, sim, levantar reflexões sobre a forma de avaliação de múltipla escolha e o papel do discurso dentro das mais variadas formas de exposição de sentidos, pois os sentidos são constituídos pelos interlocutores na sua relação com o discurso. Não podemos deixar de considerar que há sentidos outros e que não se pode balizá-los, pois, acreditamos que o sujeito do discurso demonstra sua interação com o mundo através da linguagem em curso, ou seja, pelo discurso.

Palavras-chave: ENEM. Interpretação. Análise de Discurso. Efeitos de sentido.

RÉSUMÉ

Le langage permet au sujet discursif symboliser et rechercher la compréhension de la lecture et de l'interprétation. Le contexte de l'épreuve d'Examen National d'Enseignement Secondaire (ENEM), il dévoile une abstraction des valeurs socioculturelles au détriment des savoirs évoqués dans la constitution du langage, pendant que la connaissance du sujet, parfois s'en rapporte aux savoirs théoriques et socio-historiques. La valorisation du discours comme un procès discursif, il même, il devrait être la conduite de nouvelles questions et des pratiques lesquelles trouveraient à l'univers de la langue des autres perceptions et aussi la manière de gratifier les savoirs sur l'éducation. Ainsi en train de se tourner vers à la discussion auprès des habilités discursives proposées par l'ENEM. À l'examen le sujet élève, il est évalué, à ce moment il est pensé comme le possesseur des connaissances linguistiques et sociale, celles-ci donnent la possibilité d'acte interprétatif, cet acte vers lui aux options de multiples choix. Comme les sujets discursifs, nous sommes destinées à interpréter mais nous ne pourrons pas faire ceci de toute façon, car nos filiations idéologiques, elles interfèrent à la constitution du sens. Ainsi on part des présuppositions de l'Analyse du Discours (AD) de ligne française, à fin de comprendre les possibles effets du sens, la signification peut être produite à partir du matériel linguistique de questions concernant à interprétation à l'axe des Langues, Codes et Technologies d'ENEM 2014, basé à la théorie. Avec ces questions d'interprétation comme un objet de recherche, on cherche démontrer les relations de plus grandes force présentes par le discours, il produit différents effets du sens quand il est rapporté aux conditions de production. Dans ce travail, on désire proportionner, à partir des analyses présentées, c'est une manière de croiser les connaissances d'AD à la possibilité d'un geste d'interprétation différent à travers d'une lecture que mobilise, donne un problème et éclore les savoirs des procès d'enseignant-apprentissage. Il n'y a pas la prétention du travail d'attribuer une valeur aux questions d'examen ENEM, mais si on désire détacher des réflexions sur la manière d'évaluation des multiples choix et le papier du discours dans les plus variées formes d'exposition du sens, car les significations sont constituées par les interlocuteurs dans sa relation au discours. On ne peut pas laisser de considérer qu'il y a d'autres sens et n'est pas possible les donner un nom propre, parce qu'on croit que le sujet du discours démontre son intégration au monde à travers du langage en cours, ou soit, par le discours.

Les mots clés : ENEM. Interprétation. L'analyse du Discours. Les effets du sens.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise de Discurso

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior

CP – Condições de produção

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

FD – Formação discursiva

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

IES – Institutos de Ensino Superior

IFES – Institutos Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Questão 107 da prova Azul	51
Figura 2 – Questão 112 da prova Azul	53
Figura 3 – Questão 130 da prova Azul	55
Figura 4 – Questão 131 da prova Azul	57
Figura 5 – Questão 105 da prova Azul	61
Figura 6 – Questão 135 da prova Azul	64
Figura 7 – Questão 96 da prova Azul	68
Figura 8 – Questão 98 da prova Azul	71
Figura 9 – Questão 103 da prova Azul	74
Figura 10 – Questão 121 da prova Azul	78

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENEM E POLÍTICAS PÚBLICAS	15
2.1. O ENEM no Brasil	15
3. DISPOSITIVO TEÓRICO	22
3.2. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	22
3.2.1. A linguagem para o ENEM e os PCN	22
3.2.2. A linguagem para a Análise de Discurso	27
3.3. ANÁLISE DE DISCURSO	31
3.3.1. Ideal de Pêcheux	31
3.3.2. Emergência de noções	33
3.3.3. Sujeito, gesto interpretativo e efeitos de sentido.....	35
3.3.4. Condições de produção	40
3.3.5. As relações de força presentes no discurso.....	43
4. DISPOSITIVO ANALÍTICO.....	46
5. ANÁLISES	49
5.1. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS)	49
5.2. VIOLÊNCIA E QUESTÕES SOCIAIS	60
5.3. SAÚDE.....	67
5.4. LEITURA E SOCIEDADE	74
5.5. DISCUSSÕES GERAIS	81
6. EFEITOS DE CONCLUSÃO.....	84
7. REFERÊNCIAS	87
ANEXOS	91
QUESTÕES DA PROVA DO ENEM/2014 DA ÁREA LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	91

1. INTRODUÇÃO

Ao final de cada ano, percebemos a mobilização de vários brasileiros, jovens e adultos, que se motivam a prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com objetivos distintos (ingressar em uma universidade ou, no caso de maiores de 18 anos, eliminar o Ensino Médio). Estes brasileiros, ao se exporem a esta avaliação se veem em contato direto com questões que tentam avaliá-los conforme suas habilidades com a linguagem.

O ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, é hoje fortemente influenciado pelas questões avaliativas que são impostas aos alunos no ENEM. É essa constatação que nos inquieta, pois como poderíamos direcionar o ensino dessa disciplina embasando-nos apenas em uma proposta que direciona a mesma a um caráter puramente instrumental? Notamos que professores e alunos de Língua Portuguesa, a cada ano, buscam valorizar o componente curricular, focando neste processo seletivo. Entretanto, esta busca, no nosso ponto de vista, falha, uma vez que não coincidem, entre PCN e as Matrizes Curriculares do ENEM, as mesmas referências de competências e habilidades direcionadas à disciplina.

O contexto da prova do ENEM revela uma disparidade relevante entre conteúdos de Língua Portuguesa e a atribuição promovida à disciplina, em detrimento dos saberes linguísticos que são evocados na constituição da linguagem enquanto saber do sujeito que, por vezes, remete a conhecimentos teóricos e sócio-históricos. A valorização da linguagem em funcionamento deve ser a propulsora de novos questionamentos e práticas que tragam para o universo acadêmico novas concepções de como valorizar os saberes educacionais.

As políticas públicas, com a investida crescente de alunos ingressantes em cursos superiores, trouxeram uma maneira de avaliar e nivelar os conhecimentos teóricos, baseando-se em uma prova que tenta englobar um saber coletivo, supostamente comum a todos os alunos de Ensino Médio. Pensar sobre como e de que forma os estudantes são estimulados a compreender a linguagem e de como e de que forma os professores passam este conhecimento é, a todo ano, avaliado, nas escolas, a partir da prova do ENEM.

Nessa avaliação, o interlocutor é imaginado como detentor de conhecimentos linguísticos e sociais que possibilitam o ato interpretativo direcionado por opções de múltipla escolha. Entretanto, os participantes da prova, estudantes avaliados, podem se deparar com questões que pressupõem sentidos pré-estabelecidos. Estes sentidos, presentes nas questões da prova de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, podem ser apresentados supostamente

como unívocos, com certo efeito de regularidade, que intervém na elaboração de questões que valorizam um saber do senso comum, dito dominante.

Assim, pretendemos fazer deste trabalho um ambiente de compreensão/reflexão dos processos discursivos do ensino de interpretação em Língua Portuguesa com foco no ENEM. Este, no que tange às questões de interpretação, entrecruzando aprendizagens desenvolvidas com estudantes durante o Ensino Médio, busca avaliar um conhecimento comum, utilizando-se de diferentes linguagens na elaboração das questões. A análise discursiva das questões de interpretação da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da prova do ENEM/2014 é o tema escolhido para nossa dissertação.

Para a análise, utilizamos os pressupostos da Análise de Discurso (AD) de linha pecheuxtiana, considerando os aspectos sócio-históricos, bem como procuramos compreender, os efeitos de sentido que emergem de nossas análises, sem deixar de mencionar aspectos linguísticos que subjazem às discussões.

As pesquisas em AD estudam diferentes materialidades linguísticas. Ao longo de sua trajetória, tem se mostrado como uma teoria interpretativa, que busca compreender o funcionamento da linguagem e como um texto pode produzir sentidos outros. O gesto interpretativo do analista é de suma importância na interpretação do objeto de análise. Pesquisas nessa área têm se debruçado sobre temas e objetos diversos, tanto textos verbais como não verbais (imagens, corpos, vídeos etc.).

Com isso, a presente pesquisa situa-se no contexto de investigação que entende o texto como a materialidade linguística, produtora de sentidos que emergem de saberes de sujeitos interpelados pela história e pela ideologia. Esses dizeres, proferidos por sujeitos, revelam marcas de filiações ideológicas, as quais demonstram as posições do sujeito que emergem em determinadas condições de produção.

É necessário observar o discurso como a língua em funcionamento e nele está presente a permanente tensão entre a homogeneização *versus* a dispersão dos sentidos de um texto. A leitura de um texto possibilita o processo de interpretação, em que são produzidos sentidos por meio do simbólico, que constitui os sujeitos na interlocução (ORLANDI, 1993). A ação interpretativa estrutura-se a partir de gestos de interpretação de sujeitos e é isso que nos leva a considerar que o sentido não é apenas um, pois este é produzido por um sujeito atravessado por uma história e determinado pela ideologia e afetado pelo inconsciente. Portanto, julgamos necessário, para compreender um *corpus*, considerar a opacidade do discurso de maneira a permitir ao sujeito atribuir sentidos.

No que se refere à escolha do embasamento teórico, argumentamos que esta pesquisa, voltada à análise das questões de interpretação da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM/2014, busca encontrar regularidades interpretativas, por meio dos temas abordados nas questões. Nesta conjuntura, utilizamos a AD para refletirmos sobre os possíveis gestos interpretativos concebidos a partir de uma dada materialidade linguística.

Pela presente pesquisa, temos como objetivo geral, compreender os possíveis efeitos de sentido que podem ser produzidos a partir da materialidade linguística de questões referentes à interpretação na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM/2014, alicerçado às noções próprias da teoria da AD.

Por meio do funcionamento discursivo da prova, traçamos os seguintes objetivos específicos para compreender: (i) por meio da materialidade linguística, os possíveis efeitos de sentido que poderiam ser produzidos a partir dos blocos temáticos formados através das questões; (ii) as implicações interdiscursivas e ideológicas presentes nas questões de interpretação do ENEM/2014; e (iii) como os conhecimentos linguísticos e sociais são apresentados nas questões da prova.

Para a constituição desse trabalho, foram formuladas as seguintes questões norteadoras: (i) como os efeitos de sentido são conduzidos nas relações entre as questões e os blocos temáticos formados a partir das questões de interpretação do ENEM/2014 no gesto interpretativo do analista?; (ii) é possível, com o subsídio da Análise de Discurso pecheuxtiana, apreender equívocos, faltas, excessos nas questões propostas pelo ENEM, levando em consideração os temas e questões propostas?; e (iii) as questões de interpretação do área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias são capazes de avaliar um conhecimento interpretativo do estudante, baseando-se em opções de múltipla escolha?

O trabalho desenvolvido é de abordagem qualitativa, relacionando saberes/dizeres presentes nas questões de interpretação do ENEM/2014 e sua compreensão, pelo viés de um analista de discurso, que busca compreender os possíveis sentidos produzidos.

A dissertação está organizada em seis capítulos, direcionando a escrita e a leitura do trabalho. O capítulo 1 apresenta a introdução do trabalho. O capítulo 2 trata da contextualização do ENEM e Políticas Públicas, para descrever as questões histórico/estruturais e políticas da prova. O Dispositivo Teórico, capítulo 3, é estruturado a partir de dois subcapítulos, iniciando pela concepção de linguagem para o ENEM e os PCN e, após, para a AD. No subcapítulo 3.3, tratamos do embasamento teórico da Análise de Discurso, a partir de cinco subdivisões, damos início pelo ideal de Pêcheux e passamos para a emergência de conceitos que nos possibilitam focar nas seguintes noções: “Sujeito, gesto

interpretativo e efeitos de sentido”; “Condições de produção”; “Político”, noções essas recorrentes em nosso trabalho analítico.

O capítulo 4, “Dispositivo Analítico”, expõe a forma como, enquanto analistas de discurso, fizemos o recorte das questões de interpretação da prova do ENEM, assim como os procedimentos realizados para a análise dos blocos temáticos constituídos.

As análises, capítulo 5, estão divididas em cinco subcapítulos, constituídas para uma exposição dos blocos temáticos. No subcapítulo 5.1, “Tecnologias da informação”, discutimos quatro questões referentes ao tema, seguido do bloco temático 5.2, “Violência e questões sociais”, abordando visões distintas desse assunto em relação à ao esporte, infância e espaço coletivo. Em 5.3, temos a questão da saúde, discutida por meio da doação de órgãos e o uso de suplementos alimentares. O subcapítulo “Leitura e sociedade”, 5.4, revela questões da apreensão da forma de ler e interpretar do sujeito. Para finalizar, em 5.5, as “Discussões gerais”, assinalando os conhecimentos teóricos avaliados nas demais questões para refletirmos sobre o porquê da prova ser de múltipla escolha e não dissertativa.

Para concluir, nos efeitos de conclusão, desenvolvemos algumas reflexões baseadas nas análises realizadas, considerando os pressupostos da teoria com relação ao gesto interpretativo realizado por nós realizado. A partir disso, concluimos que: as questões motivam saberes que direcionam o sujeito a encontrar sentidos únicos, deixando à margem os aspectos ideológicos que os constituem, visto que existe uma limitação ao marcar uma das assertivas; os textos utilizados pela prova do ENEM parecem não respeitar as condições de produção do aluno avaliado; a forma como ele lê e interpreta o texto, submetido inconscientemente a uma formação ideológica capitalista e determinado pelo interdiscurso, pode facilitar ou problematizar uma questão; uma prova de múltipla escolha não valoriza, por vezes, os saberes do sujeito, pois este, pelas condições de produção do discurso, pode atribuir outro(s) sentido(s); a limitação de tempo pode influenciar no desenvolvimento do gesto interpretativo do aluno avaliado.

2. A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENEM E POLÍTICAS PÚBLICAS

Para nortear nosso estudo, apresentamos as noções teóricas relevantes para uma boa compreensão do assunto a ser analisado. Primeiramente, tratamos de questões referentes à contextualização do ENEM e Políticas Públicas no âmbito nacional. O subcapítulo, a seguir, versa sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentro de uma perspectiva histórica e pedagógica de sua implantação. Apresentamos, também, os trajetos percorridos para que hoje o ENEM seja um dos caminhos para o ingresso na maioria dos cursos universitários.

2.1. O ENEM no Brasil

A expansão do ENEM, nas décadas de 90 e 2000, nos motiva a uma escrita historicizada do seu trajeto. Iniciaremos nossas discussões a partir das condições políticas que ampararam este projeto para que, assim, possamos compreender, num segundo momento, as concepções pedagógicas que estruturam o exame.

Iniciamos nossas considerações retornando ao ano de 98, ano em que foi expedida a Portaria 438, no então governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Na Portaria, em seu primeiro artigo e respectivos parágrafos, notamos que:

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.
(BRASIL, 1998)

Como curiosidade, podemos comparar a Portaria em questão com os modelos internacionais Baccalauréat, Scholastic Aptitude Test que qualificam acadêmicos ao concluírem o ensino secundário. Um exemplo que pode ser explorado é o Baccalauréat: exame que confere aos alunos franceses a possibilidade de ingressar no ensino superior. O Baccalauréat, a princípio, foi criado com o objetivo de avaliar a capacidade de absorção de conhecimentos acadêmicos de alunos do curso secundário e, após esta avaliação, o aluno aprovado tem o seu título de concluinte do ensino secundário. Este modelo foi instituído por Napoleão Bonaparte no ano de 1808 e está em pleno funcionamento até hoje (HULIN, 1982).

Em contrapartida, não nos cabe avaliar as políticas educacionais brasileiras que se constituíram desde nossa posição enquanto colônia, mas é pertinente observar que houve uma relativa demora para que as políticas educacionais no Brasil tomassem novos direcionamentos, algo que desperta preocupação há mais tempo em outros países. Embora espaçada, as políticas de reforma na educação foram implantadas somente no governo federal em meados dos anos 2000, conforme definido pela portaria em questão.

Retornando às discussões anteriores, a portaria previa que o planejamento e operacionalização do ENEM ficariam a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (BRASIL, 1998), ficando a seu cargo o documento básico que propunha descrever o funcionamento do exame, salientando a estruturação a partir de uma matriz por competências.

Para estruturar o exame, concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. Tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. (BRASIL, 2000, p. 2)

O processo de consolidação do ENEM foi imprescindível para que o governo FHC apresentasse amostragens da avaliação do Ensino Médio, já que este era um ponto delicado do sistema educacional brasileiro. O governo promoveria “a realização anual do ENEM junto aos alunos que completaram ou estão completando a escolaridade básica para, assim, poder fornecer uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil” (BRASIL, 2000, p. 2).

A anualidade do exame seria a maneira de verificar a qualidade dos serviços prestados na educação e, baseado nos dados alcançados, o governo atuaria na definição de arranjos para alcançar seus objetivos. O ENEM, assim como o ENADE¹ e SAEB² eram diretrizes educacionais latentes ao governo FHC devido ao condicionamento da política educacional às necessidades do mercado.

As necessidades do mercado foram as propulsoras para a articulação pedagógica das competências, elemento estruturante da política do governo de FHC. Neste ponto, não

¹O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. Enade - Ministério da Educação. Disponível em: <portal.mec.gov.br/enade>. Acesso em 20 ago. 2015.

²O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/saeb>. Acesso em 20 ago. 2015.

podemos esquecer que outra grande motivadora para a constituição das políticas educacionais no Brasil foi influenciada por mecanismos multilaterais como o Banco Mundial, FMI³, UNESCO⁴, entre outros.

Estas instituições, por sua vez, tinham como prognóstico que a educação dos países carentes possuía problemas recorrentes na educação e necessitavam novas fórmulas para dar conta de reestruturar a educação com vistas à transformação econômica. O ideário de melhoria dos índices de desenvolvimento humano partiria da formação de mão de obra qualificada, ou melhor, adaptável às exigências características do sistema produtivo do novo século, e, para isso, a pedagogia das competências criariam o campo para o desenvolvimento.

A implantação da pedagogia das competências provocava discussões e demonstrava dificuldades a serem resolvidas. Por exemplo, ao realizar uma análise sobre a utilização do conceito de competências nos documentos oficiais, Silva e Abreu (2008) comentam a forma difusa e heterogênea como é utilizado o termo:

as tentativas de se definir os termos competências e habilidades nos PCNEM e nos sistemas de avaliação resultaram em conceituações diversas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a explicitação do entendimento sobre esses termos mostra-se mais próxima das discussões que se vêm realizando no campo da Sociologia do Trabalho e das asserções em torno da necessidade de adequação da escola às demandas do mundo do trabalho. As referências ao cognitivismo piagetiano se fizeram de maneira menos direta nos PCNEM e nas DCNEM, porém, é a referência mais importante para o SAEB e para o ENEM. (idem, p. 534)

O autor Ricardo (2009) vai mais além e chama a atenção para alguns problemas como:

compreensão do que seria estruturar um currículo por competências, ou seja, como formalizá-las em saberes a ensinar. A definição (...) se apoia em aspectos cognitivos, mas quando as DCNEM expressam quais competências deveriam fazer parte da formação dos alunos, na sua totalidade estão expressas em verbos de ação, como elaborar, reconhecer, identificar, articular, analisar, compreender, e assim por diante. Isso se aproxima mais da ideia de habilidades (...). Além disso, as Matrizes Curriculares de Referência subordinam as habilidades às competências. Entretanto, tais Matrizes orientaram o ENEM em sua origem e o fazem até hoje, ainda que sua compreensão seja pouco clara. (idem, 2009, p.4)

Mesmo com notáveis divergências pedagógicas referentes às competências, estas mantiveram seu percurso, objetivando as reformas dos anos 90 e afirmando-se a partir da criação ENEM:

³ FMI é a sigla de Fundo Monetário Internacional, que é uma organização internacional com o objetivo de regular e atuar diretamente no funcionamento do sistema financeiro mundial. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/?s=FMi>>. Acesso em 20 ago. 2015.

⁴ Unesco é a sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/unesco/>>. Acesso em 20 ago. 2015.

A Matriz de Competências foi desenvolvida para estruturar o ENEM, a fim de definir claramente seus pressupostos e delinear suas características operacionais. A Matriz foi construída por um grupo de profissionais, como da educação – especialistas em psicologia do desenvolvimento, pesquisadores e professores das diferentes áreas de conhecimento e especialistas em psicometria –, a partir de um projeto elaborado e coordenado pelo INEP. (BRASIL, 1998, p. 2)

Entendiam os especialistas e técnicos do Ministério da Educação (MEC) e do INEP que as competências deveriam balizar os objetivos do Ensino Médio. Ao final do ciclo básico, o aluno deveria adquirir uma série de competências e habilidades que seriam determinadas pelo ENEM. Mesmo que os currículos não se organizassem a partir das competências, a política de substituir os vestibulares pelo ENEM seria um poderoso fator de imposição dessa nova visão pedagógica que prometia a solução para os problemas enfrentados pela escola.

Lembramos que desde a sua implantação existia o projeto de que o ENEM viesse a substituir os vestibulares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 flexibilizou o ingresso dos alunos nas Instituições de Ensino Superior (IES) ao utilizar no seu Artigo 44 o termo genérico “processo seletivo”, retirando da lei a obrigatoriedade dos vestibulares (BRASIL, 1996). Essa alteração abriu a possibilidade dos governos, ao longo das últimas décadas, pressionarem as IES e, principalmente, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para utilizarem o ENEM nos seus processos seletivos. Ao longo dos anos, essa estratégia provou ser extremamente fundamental para que o exame ocupasse um papel central na política de reformulação dos currículos do Ensino Médio.

Embora pensemos que a ascensão do exame a uma forma de ingressar em um curso superior fosse o ápice da reforma educacional estaríamos omitindo as transformações instauradas no ENEM, a partir do primeiro mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva. Em seu primeiro mandato, já no início de sua candidatura, a coligação que apoiava a candidatura Lula elaborou e divulgou um documento chamado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, uma carta de princípios e intenções sobre a educação. Neste documento, a coligação propunha consolidar o conceito de educação como um direito para todos e para efetivar esse preceito constitucional seria necessário garantir o acesso e a permanência, construir uma qualidade social da educação e implantar um regime de colaboração e democratização da gestão (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 2002, p. 4).

Neste documento, descobrimos a preocupação com a instauração das políticas educacionais que estavam em vigência, uma vez que caracterizava uma centralização da educação nacional com vista a uma classificação:

A capacidade formuladora e de controle está fortemente concentrada no governo federal, via mecanismos centralizadores como os Parâmetros Curriculares

Nacionais, a exigência de adesão aos programas de reformas educacionais como condição de acesso a recursos, procedimentos de avaliação centralizados e classificatórios. O controle centralizado do governo federal em avaliações implementadas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Provão), tem focalizado mais o produto final do que o processo educativo. Essa forma de avaliação não deve servir para destacar meramente a classificação dos Estados quanto à educação básica e a competição entre as universidades. Deve ser instrumento para o planejamento e a intervenção do Estado, visando à melhoria do desempenho dos alunos e à melhoria do sistema de ensino. (Diretório Nacional do PT, p. 5)

Embora a eloquência do documento, o governo Lula adotou a postura de manutenção e principalmente ampliação do ENEM. A partir de 2005, o governo passou a vincular a concessão de bolsas do PROUNI às notas do ENEM.

Já a partir de 2009, o governo propôs alterações, sendo o ministro Fernando Haddad, nomeado em 2005, responsável para chefiar a criação do Novo ENEM. Em dezembro de 2008 foi apresentado um estudo sobre reestruturação e expansão do Ensino Médio elaborado por técnicos do MEC e da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. O estudo previa expansão das matrículas, novo currículo e novo modelo pedagógico. A intenção do MEC era ofertar uma educação “atrativa e de qualidade”, era um chamamento ao desafio de incluir mais de 50% dos jovens entre 15 e 17 anos que não frequentavam o Ensino Médio. Para colocar em prática esse plano, seria preciso que o MEC passasse a ter uma maior influência sobre a definição dos currículos do Ensino Médio (BRASIL, 2008). Para tanto, o governo Lula passou a fortalecer e ampliar o ENEM com a criação do Novo ENEM.

Assim, seria de se esperar que as modificações propostas pelo Novo ENEM viessem menos no sentido de alterar substancialmente os objetivos e a concepção do exame e mais no sentido de sua ampliação e consolidação. O plano de ampliação proposto pelo MEC foi o de influenciar as IFES a substituírem os vestibulares pelo Novo ENEM, e, neste sentido, foram tomadas uma série de providências. Em março de 2009, o MEC emite uma nota à Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, na qual o ministro da educação faz uma proposta de utilização do Novo ENEM em substituição total ou parcial dos vestibulares:

A nova prova do Enem traria a possibilidade concreta do estabelecimento de uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova. Nesse contexto, a proposta do Ministério da Educação é um chamamento. Um chamamento às IFES para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, de protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana. Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino

médias orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento. (MEC, Proposta, p.3)

Com o apoio da ANDIFES, MEC e INEP aperfeiçoaram a implementação do Novo ENEM e, em maio de 2009, foi aprovada pelo Comitê de Governança a matriz de habilidades que seria o guia de orientação de como abordar os conteúdos na elaboração dos testes do Novo ENEM. A partir da aprovação da matriz de habilidades pelo Comitê de Governança e com as promessas de adesão dos IFES ao Novo ENEM, o MEC publica, em 27 de maio de 2009, a Portaria Ministerial de nº 462 que estabelece criação do Novo ENEM (BRASIL, 2009).

A portaria mantinha a finalidade fundamental do ENEM de servir para avaliar o desempenho do aluno concluinte do Ensino Médio e acrescentava nos objetivos avaliar também os alunos ingressantes nos cursos de graduação. Além disso, o Novo ENEM passaria a servir de certificação para o Ensino Médio, os alunos que ainda não haviam concluído, poderiam requerer certificação, a partir do ENEM, desde que fossem maiores de idade e obtivessem, no mínimo, 50% de aproveitamento.

Cabe salientarmos que as Matrizes de Referência foram elaboradas pelo Comitê de Governança como uma tentativa de aproximação entre o Novo ENEM e os vestibulares das IFES. Este diferencial parece ser o principal do Novo ENEM, para que as divergências cessem e as questões do exame direcionem-se a conhecimentos específicos, constantes nos “objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência”, para se aproximar das exigências das IFES.

O Novo ENEM, dessa forma, cumpriu e vem cumprindo a promessa de ampliar, consolidar e aprofundar o exame como um instrumento de imposição das diretrizes educacionais dos governos FHC e Lula, bem como no primeiro e no atual mandato da Presidente Dilma Rousseff. Para chegar nesse ponto, foi necessário desvincular o ENEM de seu objetivo original, baseado no modelo das competências e habilidades, do “aprender a aprender”, com questões gerais para o novo modelo de caráter mais específico relacionado diretamente às Áreas de Conhecimento.

A prova do ENEM é composta por uma redação e questões de múltipla escolha de quatro áreas de Conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias. O exame contém 45 questões para cada área do conhecimento, sendo aplicado em dois dias. No primeiro dia de aplicação do exame, são realizadas as provas de Ciências Humanas e suas

Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e tem duração de 4h30m. E, no segundo dia de aplicação do exame, são realizadas as provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, juntamente com a escrita da Redação, com duração de 5h30m (BRASIL, 2014, p. 12).

A princípio, o caráter do Novo ENEM, baseando-se em Áreas do Conhecimento, traz à tona indagações acerca das concepções vinculadas a cada área, uma vez que, para o Novo ENEM, os conteúdos disciplinares estão ligados a eixos do conhecimento de forma interdisciplinar. Dessa forma, nossas reflexões encaminham-se para a observação da área Linguagem, Códigos e suas Tecnologias no que diz respeito à questão da concepção de linguagens, o que será discutido no capítulo posterior.

3. DISPOSITIVO TEÓRICO

Neste capítulo, partimos para as concepções de linguagem para o ENEM, para os PCN e para a Análise de Discurso (AD). Como nosso embasamento teórico parte da AD, julgamos necessário aportar nossas reflexões por meio das noções de sujeito, leitura, gesto interpretativo, efeitos de sentido, condições de produção e relações de força.

3.2. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Neste subcapítulo, faremos um estudo comparativo entre as noções de linguagem, segundo as concepções do ENEM e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio. A partir dessa discussão, contemplaremos a concepção de linguagem para a Análise de Discurso de filiação pecheuxtiana.

3.2.1. A linguagem para o ENEM e os PCN

O termo linguagem permite a apreensão de diferentes formulações que poderiam ser descritas por vários teóricos e seus respectivos estudos. Ao direcionarmos o foco ao ENEM, as concepções de linguagem são abrangentes, pois precisam englobar um conhecimento que comporte todas as áreas de estudo da linguagem.

O primeiro contato que temos com o termo linguagem, direcionado ao ENEM, se concretiza no Art. 1º da portaria 807, de junho de 2010, em que se lê:

Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2010)

Essa citação associa a linguagem à expressão “formas contemporâneas”, possibilitando pensarmos no seu funcionamento ao que é atual, ou seja, o significado do termo estaria vinculado, possivelmente, às teorias semântico-discursivas ou em uso nas ciências da linguagem. Durante as nossas pesquisas, as Matrizes Curriculares do ENEM nos permitiram verificar algumas noções que derivam do termo linguagem, não havendo menção às teorias linguísticas. Assim, para comprovar nossas inquietações, vamos às discussões.

As Matrizes Curriculares do ENEM iniciam pela Matriz de Referência, posta de forma abrangente e homogênea. Em sua apresentação, temos o título Eixo Cognitivo, comum a todas as áreas do conhecimento, com o primeiro item: Dominar Linguagens (DL), explicado como sendo o ato de “dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa” (BRASIL, 2000, p. 1).

A princípio, entendemos o conceito de linguagem enquanto instrumento que servirá para decodificar elementos e auxiliar na compreensão e na aplicação das demais linguagens. Aparentemente, a Língua Portuguesa é o mote para o domínio de diversos códigos e a norma culta permite isso. Neste aspecto, não estaríamos atribuindo um valor de instrumentalização da Língua Portuguesa? Pela nossa percepção, entendemos que há uma generalização quando o termo toma abrangência e se liga às linguagens “matemática, artística, científica e línguas espanhola e inglesa” para atingir seu propósito de uso.

Ao continuarmos nossa leitura das Matrizes Curriculares do ENEM, encontramos o subitem intitulado Matrizes de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Cabe esclarecer que esta denominação partiu dos PCN do Ensino Médio⁵.

Também é importante mencionar que este subitem traz consigo a relação das competências e habilidades que devem ser desempenhadas pelos estudantes durante o exame. A partir da competência 1 temos: “Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida” (BRASIL, 2009, p. 2) que norteiam as habilidades:

- H1 – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.
- H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.
- H3 – Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.
- H4 – Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação. (BRASIL, 2009, p. 2)

Nas habilidades citadas, compreendemos a fluidez do termo linguagem, pois na H1 existem diferentes linguagens contrapondo-se a H2 que denomina as linguagens para solução de problemas sociais. A informação de que a linguagem está conectada ao conceito de sistema de comunicação é reiterada pela H3, enquanto que em H4 a linguagem está relacionada à linguagem instrumental.

⁵ A concepção de linguagem para os PCN será discutida mais tarde neste capítulo, pois nosso objetivo inicial é mostrar as possibilidades de leituras para o termo linguagem na elaboração do ENEM.

Ainda no subitem Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, a competência de área 3, apresenta o termo linguagem associado ao corpo, ou seja, a linguagem possui caráter corporal, envolvendo-se no ato de “compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade” (idem, p. 2), e que é assimilada pela habilidade 11: “Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos” (idem, p. 2). Com isso, podemos inferir que a linguagem, aqui descrita, não escapa de uma concepção relacionada ao social, como já mencionado na habilidade de número 4 (H4).

A competência de área 4 direciona-se à arte cultural e estética, não relevante para essa discussão. A área 5 requereu-nos mais atenção, visto que, pela primeira vez, o termo linguagem foi associado à interpretação. Vejamos o que a mesma aborda, “Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estruturadas manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (idem, p. 3) e suas habilidades são:

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

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

H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional. (idem, p. 3)

Como podemos verificar, essa competência remete-nos à linguagem de uma forma direcionada para uma discursivização próxima a teorias que valorizam a linguagem não apenas como instrumento social intrínseco ao processo comunicativo, pois considera o texto dentro de um contexto, em que respeita as condições de produção e recepção. Todavia, essa visão é restringida no momento em que se observam as habilidades 15, 16 e 17 fazem alusão apenas ao texto literário. Sendo assim, ficamos com a concepção de linguagem agregada ao texto literário, o qual possui concepções próprias de linguagem atribuída a esse campo de estudo.

Ainda, no mesmo documento, temos a competência 6, em que lemos: “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação” (idem, p. 3). Essa competência remete à linguagem como processo comunicativo, o qual é expresso pela H19, com intuito de “analisar a função da linguagem predominante nos textos em

situações específicas de interlocução”, iterando, assim, a linguagem no âmbito comunicativo (idem, p. 3).

A partir da competência 7, “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” (idem, p. 3), compreendemos a linguagem como algo desvinculado de concepções formais. Neste passo da análise, deparamo-nos com a linguagem não vinculada a alguma filiação teórica. Outro ponto que chamou nossa atenção foi que, nessa competência, nenhuma das habilidades faz referência ao termo linguagem.

Outro fato, que para nós é relevante, é de que a competência 9, destaca a referência do termo linguagem apenas uma vez em suas habilidades, assim como na competência 6. Vejamos a competência de área 9:

Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar. (idem, p. 4)

Ao lermos essa competência, nos indagamos acerca da definição de linguagem, pois, a nosso ver, a linguagem está aqui se referindo à inscrição, ou melhor, às formas de materialização do texto e aos códigos a ela associados. Podemos verificar a possibilidade de inscrição com a citação da H29 que objetiva o ato de “identificar, pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação” (idem, p. 4).

No estágio em que nos encontramos, é imperioso mencionar que o subitem Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no que se confere na Matriz de Referência do ENEM, possui 30 habilidades, divididas em 9 competências e, ao lermos o documento, presenciamos 11 citações do termo linguagem e, em nenhuma das vezes, se faz menção à linguagem enquanto processo de interação entre sujeitos conforme os PCN ou como constituidora de sujeitos e de sentidos como postulamos na Análise de Discurso, sempre presentes no gesto interpretativo, algo que consideramos importante, já que o ENEM pretende verificar a capacidade de compreensão do alunado egresso do Ensino Médio, valorizando seus conhecimentos educacionais atrelados aos conhecimentos de mundo.

Não bastasse isso, a opacidade do termo linguagem se faz presente no documento que verbaliza o ENEM enquanto avaliação, embora o exame seja regido pelos PCN, que demonstra preocupação em definir especificamente o que é linguagem, conforme citação:

A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A

principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 2000, p. 5)

Na seção Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, conforme os PCN (2000), constatamos uma concepção de linguagem que nos permite aferir a preocupação com a produção de sentidos. Verificamos, também, que a linguagem é considerada enquanto articuladora de significados e, ao mencionar a capacidade arbitrária de representação, demonstra a relevância que possui esse termo enquanto gerador de sentidos. Outra relevante constatação, não menos importante no documento, é referida a seguir.

No campo do sistema de linguagem, podemos delimitar a linguagem verbal e não-verbal e seus entrecruzamentos verbo-visuais, audio-visuais, audio-verbo-visuais etc. A estrutura simbólica da comunicação visual e/ou gestual como da verbal constitui sistemas arbitrários de sentidos e comunicação. A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, os costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social. (BRASIL, 2000, p. 6)

Com esta citação, compreendemos que os PCN possuem um discurso voltado às questões do sentido que não são estáveis através do simbólico que, a seu turno, emerge das mais variadas materialidades. Ao levantarmos essa possibilidade, é imperativo direcionar nossa reflexão para a condição da linguagem ainda estar vinculada à concepção comunicativa, relacionada a agentes presentes neste processo e, assim possibilitando a formulação de sentidos.

No que concerne às concepções de linguagem até então verificadas nos PCN, levamos a crer na ideia iminente da possibilidade de variabilidade de compreensões. Entretanto, ao encontrarmos a seguinte passagem, entendemos a linguagem concebida a partir do viés dialógico do discurso.

Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nessa, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre interlocutores. (BRASIL, 2000, p. 6)

Assim, fica evidente a concepção de linguagem para os PCN, vista como um fenômeno humano desenvolvido em sociedade, o qual leva em conta a interação dos agentes em sociedade, ou seja, a linguagem só se efetiva a partir de sistemas de diálogos em constante evolução e que refletem a hierarquia dos falantes. Com essa constatação, conseguimos definir a concepção de linguagem para os PCN do Ensino Médio e para as Matrizes Curriculares do

ENEM. Corroborando para isso, observamos o referencial teórico que suporta este documento, o qual utiliza bibliografias que sustentam nossa constatação.

Embora a concepção de linguagem encontrada dê suporte às regularizações do termo linguagem, contribuindo de forma significativa para o direcionamento das Matrizes de Referência do ENEM, não podemos dizer que é o único sentido possível para desconstruir nossas inquietações a respeito da linguagem enquanto produtora de sentidos.

A nosso ver, a contribuição dialógica possui relevância teórica indiscutível, mas não estamos requerendo juízos de valor a esta ou aquela concepção de linguagem, apenas queremos agregar ao universo metodológico na constituição do ENEM uma visão pouco explorada dentre os documentos aqui analisados, a questão dos sentidos, do gesto interpretativo e das condições de produção que são tão caras a outras teorias que também tratam da linguagem. Para tanto, queremos intensificar mais nossas reflexões direcionando nossa escrita ao conceito de linguagem para a Análise de Discurso de linha pecheuxiana, a fim de verificar seus pontos de aproximação e distanciamento ao que foi constatado pela análise das Matrizes Curriculares do ENEM e dos PCN (BRASIL, 2000).

3.2.2. A linguagem para a Análise de Discurso

Começamos este subcapítulo abordando que Michel Pêcheux, precursor da teoria, não conceitualizou o termo linguagem, visto que seu principal interesse era criar uma disciplina que priorizasse a descrição e a interpretação e que tinha como objeto de análise o discurso. Nas palavras do autor, o que importava para a AD era o discurso enquanto produtor de sentidos em uma prática social. A questão da linguagem aparece no texto “Língua, ‘linguagens’, discurso”, tratando da definição do discurso e sua distinção com a fala e da forma como o estudo da linguística poderia ultrapassar os limites da estrutura do texto.

No domínio sócio-histórico, certos estudos dos ‘léxicos’ ou das ‘linguagens’ permitiram que as mais diversas preocupações ideológicas se desenvolvessem, ratificando desse modo a concepção idealista segundo a qual a infelicidade essencial de nossa sociedade reside na separação das linguagens, reduzindo assim a luta de classes à velha ideia de um ‘conflito’ entre dialetos ou jargões de classe. (PÊCHEUX, 2011, p. 126)

A partir do exposto, observamos que as linguagens constituem o sujeito⁶ e permitem que este formule seu dizer, ou seja, para produzir seu discurso, o indivíduo, interpelado

⁶ Para a AD, o sujeito é interpelado pela ideologia, não é o indivíduo, sujeito empírico; o sujeito do discurso carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico e tem a ilusão de ser a fonte do sentido. O sujeito é

ideologicamente em sujeito (PÊCHEUX, 2009), encontra-se imaginariamente inscrito às formações sociais e à formação discursiva⁷ a qual se filia. O discurso é evidência de que existe linguagem, esta podendo ser musical, pictórica, cinematográfica, do comportamento, entre outras.

A definição do termo linguagem aparece nos textos de Orlandi (2012a, p. 15), que “concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. Do mesmo modo, acrescenta que a língua enquanto um sistema abstrato está presente no mundo através das maneiras de significar, “com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos ou membros de uma determinada forma de sociedade” (idem, p. 16). É interessante notar que:

A Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. (ORLANDI, 2012a, p. 26)

Ao trazermos a linguagem, segundo a AD, fica evidente o valor dado ao sentido que, a seu turno, imbrica-se com a questão da interpretação. Pela teorização e investigação da interpretação percebemos que “se, de um lado, não podemos não interpretar, pois, diante de um objeto simbólico o sujeito sofre a injunção a interpretação, de outro, a linguagem aparece como transparente como se os sentidos estivessem já sempre lá” (ORLANDI, 2012a, p. 170). O que esclarecemos é: o sujeito⁸ interpreta a todo instante e os sentidos não estão prontos, acabados. Pela constante transformação do sentido produzido pelo sujeito, verificamos seu distanciamento em comparação à concepção de linguagem apresentada no subcapítulo anterior.

Os teóricos da AD não têm uma preocupação específica com uma concepção de linguagem, pois, seu objeto de análise é o discurso e o texto é a materialização desse objeto. Dessa maneira, relatamos que nosso interesse está no texto “como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso” e não “como objeto final de sua explicação” (ORLANDI, 2004, p. 60).

constituído pelo esquecimento daquilo que o determina, ou seja, ele é inconsciente de sua origem. Todo indivíduo sofre um assujeitamento para tornar-se sujeito de discurso. Esse assujeitamento, inconsciente, consiste em submeter-se à língua na história, e não há como o indivíduo tornar-se sujeito de discurso sem submeter-se a ela, pois não há como dizer sem sucumbir à língua (ORLANDI, 2010).

⁷ A noção de FD é basilar e importante para a teoria da Análise de Discurso. No entanto, não sentimos a necessidade de explorar e configurar uma FD, visto que ela expõe o que pode/deve ser dito em determinada conjuntura (PÊCHEUX, 2009) e este não é o propósito da dissertação.

⁸ Na teoria, o sujeito e o sentido não podem ser pensados como já existentes, pois eles funcionam pelo efeito ideológico que os constituem (ORLANDI, 1996).

O texto, dissemos inúmeras vezes, é a unidade de análise afetada pelas condições de produção. O texto é, para o analista de discurso, o lugar da relação com a representação física da linguagem: onde ela é som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. É o material bruto. Mas é também espaço significante. (ORLANDI, 2004, p. 60-61)

O texto é visto como objeto de interpretação, de análise, de forma que o sujeito tentará compreender a produção de sentidos que estão no texto e podem ser lidos a partir dele. Segundo Orlandi (2004, p. 61), ele é “uma peça de linguagem de um processo discursivo muito mais abrangente”. Neste contexto, verificamos uma aproximação das Matrizes Curriculares do ENEM e dos PCN junto à AD, quando abordamos o texto como a concretização de diferentes linguagens, no entanto, o afastamento se dá quando não se considera os sentidos em conexão com as condições de produção.

Atentamos também para a leitura de um texto, pois “o processo de compreensão de um texto certamente não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico”, e esta afirmação aponta para a bagagem do sujeito, que, ao ler, traz “sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem” (ORLANDI, 1999, p. 38). Isso se deve ao fato de que um texto poder oferecer diferentes leituras.

Para Orlandi (1999, p. 35), “a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo. Embora cada especialista a encare em sua perspectiva, a postura crítica está em não absolutizar essa perspectiva pela qual observa o fato”. Entendemos, assim, que a leitura possibilita ir além do apresentado pelo texto. Nas palavras da autora, “leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão do texto de um dado leitor.” (ORLANDI, 1999, p. 43).

As leituras realizadas por um sujeito estão ligadas às histórias, pois os sentidos são produzidos na história. Pensando nas condições de leitura de um sujeito aprendiz, Orlandi (1999) expõe que, sua modificação “resulta do reconhecimento de que há leituras previstas para um texto, importa cuidar-se para que não se petrifiquem essas leituras previstas, a fim de que possa acontecer a descoberta, a leitura nova, tanto quanto possível.” (p.45). Neste contexto, lembramos que é imposto ao sujeito avaliado pelo ENEM, um tempo máximo para a apreensão de um sentido para um texto e, ainda, coloca-o num lugar de detentor do saber com capacidade para interpretar os sentidos que já foram produzidos quando da elaboração da prova.

Precisamos compreender a linguagem enquanto trabalho simbólico. Ao vincularmos a linguagem ao trabalho simbólico, tratamos de sua relevância dentro da perspectiva discursiva,

pois, ao nos apropriarmos de um discurso, estamos promovendo um ato social que traz consigo suas implicações tais como: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, entre outros.

A linguagem, portanto, não pode ser vista como aforismo de pensamento e instrumento social. A linguagem é heterogênea em sua constituição, por relacionar sujeitos e sentidos determinados pela história e pela língua, permitindo, assim, a produção de sentidos através das condições de produção do discurso. Nesta conjuntura que dizemos, “nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processo em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente” (ORLANDI, 2012a, p. 49). Ao tratar da língua, lembramos que

Na realidade, é mais conveniente conceber a língua (objeto da linguística) como a base sobre a qual processos se constroem; a base linguística caracteriza, nesta perspectiva, o funcionamento da língua em relação a si própria, enquanto realidade relativamente autônoma; e é preciso, por conseguinte, reservar a expressão *processo discursivo* (processo de produção do discurso) ao funcionamento da base linguística em relação a representações (cf. exposto acima) postas em jogo nas relações sociais. (PÊCHEUX, 2011, p. 128)

Assim, a língua, ligada à história e às relações sociais, permite que os sujeitos constituam seu dizer e produzam sentidos em determinadas condições de produção. Salientamos que não estamos tratando de um sujeito falante empírico, mas sim, de um “sujeito falante” que, no momento da enunciação, efetua a tomada de posição em relação às representações de que ele mesmo é suporte. Nesta conjuntura, constatamos novamente uma distinção entre os PCN e a AD, frente à noção de interlocutor, pois não trabalhamos com o sujeito empírico, o que é prestigiado pelos PCN, que tomam o sujeito interlocutor como detentor de saber e responsável pelos enunciados e sentidos produzidos e entendidos.

Analisar as definições de linguagem, assim como proporcionar uma investigação sobre a amplitude de uma prova com o título de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias é uma noção importante de ser analisada. Como podemos entender a linguagem, ou melhor, como o discurso, apresentado nas questões do ENEM/2014, produz efeitos de sentido? As noções de discurso, ideologia e condição de produção estão presentes nesse enlace da materialidade discursiva e da interpretação. Entenderemos melhor as noções abordadas por Pêcheux, no capítulo a seguir.

3.3. ANÁLISE DE DISCURSO

Neste subcapítulo, abordaremos as noções importantes que permitiram que esse trabalho tomasse forma. Iniciamos pelo ideal de Pêcheux, autor que pensou em uma nova teoria que estudasse o sentido do discurso, a Análise de Discurso. Posteriormente, apresentamos os conceitos que emergiram do trabalho intelectual do autor. Para passar a algumas noções que aparecem nas discussões da produção analítica, tais como “sujeito, gesto interpretativo e efeitos de sentido”, “condições de produção” e “Relações de força”.

3.3.1. Ideal de Pêcheux

Michel Pêcheux foi o idealizador da teoria do discurso, focalizando as questões de interpretação do discurso, apresentada em 1969. A importância da linguística é revelada pelo autor, ao dizer que Saussure estruturou uma teoria pensando nas regras básicas que compõem uma nova ciência. Alguns conceitos precisavam de inovação, pois como afirma Pêcheux (2011, p. 125), “a linguística exclui de seu campo as questões do sentido, da expressão das significações contidas no texto”. Ao pensarmos na semântica e em autores como Chomsky, que estudava as sequências discursivas, e Jakobson, com o estudo das funções da linguagem, observamos que as investigações ficavam no nível da superfície, com propósitos de compreensão dos sintagmas que compunham o texto.

Muito do que aprendemos na sala de aula vem de um ensino de gramática normativa e compreensão baseada na Análise de Conteúdo e nas concepções dos autores citados. Perguntas como: “o que o autor quis dizer?”, “quais são as ideias principais do texto?” são frequentemente usadas nas aulas de Língua Portuguesa. Uma abordagem assim está a serviço dos “meios de expressão”, ou seja, ela se direciona à questão do produtor do texto fazer-se entender (PÊCHEUX, 2014). Lembramos que, no texto “O discurso, estrutura ou acontecimento”, o autor revisita as teorias que norteiam seu ideal para abordar a importância da interpretação na busca dos sentidos de um texto.

O objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: a da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações. (PÊCHEUX, 2006, p. 51)

A partir disso, compreendemos que, na manipulação de significados, os efeitos de sentidos são deixados de lado pela objetividade da informação. E a abordagem de Pêcheux (2014, p. 62) entende que “um termo só tem sentido em uma língua porque ele tem vários sentidos”. Ainda, o autor acrescenta que para a AD, “o desafio crucial é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-las, nem no ‘qualquer coisa’ de um discurso sobre o discurso, nem em um espaço lógico estabilizado com pretensão universal” (PÊCHEUX, 1998a, p. 55).

Para nortear sua proposta de teoria do discurso, Pêcheux (2014) dá as orientações conceituais para explicá-la. Primeiramente, aborda as consequências teóricas dos conceitos saussurianos frente às questões de língua e fala, de forma que há o privilégio da língua sobre a fala para a teoria. Assim, “a fala, enquanto uso da língua, aparece como um caminho da liberdade humana”, o que é abordado por Jakobson ao tratar do conjunto de regras universalmente presentes em uma comunidade linguística (PÊCHEUX, 2014, p. 70).

Neste contexto, Pêcheux expõe que, a gramática gerativa também cria obstáculos para o estudo dos efeitos de sentido, visto que não podemos considerar uma normalidade do enunciado como uma propriedade da língua. Para o autor, o processo de produção de um enunciado se dá através de um “conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas” (idem, p. 73). Com isso, o estudo dos processos discursivos visa ao estudo “das variações específicas (semânticas, retóricas e pragmáticas) ligadas aos processos de produção” e “da ligação entre as circunstâncias de um discurso e seu processo de produção” (idem, p. 73-74).

As implicações expostas anteriormente permitem que se perceba a importância do discurso sendo analisado e estudado a partir do contexto em que foi produzido. As condições de produção no processo de produção do discurso, assim como as relações de força, estão presentes no dizer dos sujeitos imersos em uma sociedade. Como o estudo de Pêcheux (2014, p. 76) inicia pelo discurso político, dá-se relevância ao lugar de produção do discurso e a “relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado”. Também percebemos a necessidade de tratar dos sentidos que interferem na produção do discurso, pois, este terá relações com outros discursos que são evocados pelo mecanismo de antecipação realizado pelo sujeito em determinada situação (PÊCHEUX, 2014).

As ideias até agora apresentadas foram tratadas na teoria de Pêcheux (2014), publicada no livro “Por uma análise automática do discurso”. De início, a teoria do discurso foi tratada como uma “máquina discursiva”, abordada anteriormente no texto *Les Cahiers pour l'analyse*, sob o pseudônimo de Thomas Herbert, em que trazia a relação entre as três áreas do

conhecimento: Linguística, Materialismo histórico e Psicanálise. A ideia de máquina discursiva foi abandonada por Pêcheux que, a partir de outros textos, deu continuidade à teoria. Nesse sentido, explicamos que a Análise do Discurso tem como objeto de estudo o discurso, que não se confunde com a língua, e, do mesmo modo, a língua não se confunde com a ideologia, mas revelando a vinculação existente entre a língua e a história presentes no discurso. Conforme expõe Maldidier

As críticas de Michel Pêcheux desenham uma concepção de língua que não a confunde absolutamente com uma superestrutura que a compreende como a base sobre a qual se desenvolvem os processos discursivo-ideológicos, como o sistema que resiste tanto às investidas da lógica quanto da pragmática. (MALDIDIER, 2015, p. 48-49)

A partir dessa exposição, notamos as relações existentes no nível discursivo, em que se revelam a interpelação ideológica do sujeito ao constituir-se e também o entrecruzamento da língua e do sujeito na constituição do discurso (PÊCHEUX, 2009). Assim, partimos para as noções que nos permitem apreciar a teoria do discurso, AD, em especial àquelas que têm forte relação com nossa pesquisa, subcapítulo a seguir.

3.3.2. Emergência de noções

Para compor esse subcapítulo, trataremos das noções relevantes para nosso trabalho, em especial, nas análises. A noção de discurso, assim compreendida pela teoria da AD, se constitui a partir da organização do trabalho intelectual de Pêcheux, que tinha como pontos nodais a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise.

Conforme Orlandi (2012a), a teoria e o método da AD partem da investigação do que a linguística não prestigiou em sua elaboração, o sujeito e a situação, como também, a questão das ciências sociais perceberem a linguagem como transparente. Esses aspectos teóricos corroboraram para a decisão de que o texto, em sua materialidade e enquanto unidade de análise, produz efeitos de sentido que têm a ver com a exterioridade do texto. Os campos teóricos ligados à constituição da AD, como disciplina de entremeio, ora criam pontos de distanciamento ora de aproximação. Por isso, a maneira com que esses campos do saber se relacionam requer atenção, como relata Orlandi (2010).

[...] a AD pressupõe a psicanálise, a linguística e o marxismo na medida em que se constitui da relação de três regiões científicas: a teoria da ideologia, a da teoria da sintaxe e da enunciação, e a teoria do discurso como determinação histórica dos processos de significação. Tudo isso atravessado por uma teoria psicanalítica do sujeito. (ORLANDI, 2010, p. 13)

A teoria, por sua vez, se expandiu através do trabalho com o sujeito, a história e a língua que se estabeleceu no entremeio dos três campos do saber citados anteriormente. Para a linguística, a língua era vista como transparente e não marcada pela sua historicidade. Para Orlandi (2001), o sujeito está inscrito na história, e a língua, enquanto sistema, está fadada a falhas e é um sistema “pensado” no funcionamento da língua. Nessa perspectiva, a dispersão, a contradição, a incompletude, a falha, o equívoco compõem o real e o imaginário da língua, os quais são mantidos pelo simbólico.

Ao tratarmos do real, o concebemos como aquilo que não é possível de se dizer através da língua, mas que é compreendido pelo discurso, o que nos ajuda a entender que o imaginário e o real são margeados pelo discurso e que parte da ordem do simbólico. Na AD, “a língua é assim condição de possibilidade de discurso” (ORLANDI, 2012a, p. 22).

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. (ORLANDI, 2012a, p. 53)

Por isso, o analista deve atentar para as formações sociais e formações discursivas a que o sujeito se filia ao enunciar. Indursky (2013, p. 328) relata que os interlocutores “podem falar a mesma língua, usar as mesmas palavras, formular aparentemente (idêntico na forma) e, ainda assim, produzir efeitos de sentido diversos para o referido enunciado”. Essa noção está vinculada ao sujeito que se subjetiva pela ideologia.

A ideologia para o analista de discurso: estando os sujeitos condenados a significar, a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas, daí resultando a impressão do sentido único e verdadeiro. (ORLANDI, 1993, p. 100)

Ressaltamos que o sentido não é um dado material fiel à palavra, mas se produz conforme as condições de produção de determinado enunciado. O sujeito, destinado a interpretar, constitui seu dizer e constitui-se pela linguagem, o que revela que não é um sujeito “sempre-já-sujeito”, pois ele está em transformação, assim como o discurso (PÊCHEUX, 2009). O discurso se constitui por meio da relação com outros discursos, que fazem sentido porque já significaram em outro momento. Ao considerar o discurso com sentido único, deixamos de lado as filiações ideológicas do sujeito, o que é deflagrado na constituição das questões do ENEM, já que os textos motes constituem uma esfera de interpretação estanque, por ser uma avaliação com questões de múltipla escolha.

Partindo disso, pensamos as formas de interpretar, pois a interpretação faz parte da prática do analista, que tenta explicar a produção de sentidos de um objeto simbólico, e faz parte da prática do sujeito que, injuntivamente, necessita dar sentido a esses objetos (ORLANDI, 2010). No momento da enunciação, o sujeito fala e interpreta determinado por condições de produção específicas, que permitem a produção de sentidos e a impressão de que o sentido é único. Conforme Orlandi (2012a)

O dispositivo ideológico de interpretação do sujeito vem carregado de uma memória (uma filiação nas redes de sentidos – o interdiscurso) que, entretanto, aparece negado como se o sentido surgisse lá. Isto porque a memória discursiva (o interdiscurso) se estrutura pelo esquecimento: esquecemos como os sentidos se formam de tal modo que eles aparecem como surgindo em nós. (p. 31)

O analista de discurso precisa considerar a materialidade discursiva e os dispositivos – teórico e analítico – de interpretação na hora de apreciar seu *corpus*. Pensando nisso que retomamos a questão de “todo sujeito interpretar a partir de um dispositivo ideológico que o faz interpretar de uma maneira e não de outra” (ORLANDI, 2010, p. 26). Aí está a importância de considerar o dispositivo teórico para verificar as noções principais que constituem o processo de análise que vai delimitar o dispositivo analítico na configuração da análise.

O processo de análise e compreensão da materialidade discursiva envolve os dispositivos de interpretação e o mecanismo da relação língua e ideologia. O que permite que se compreenda, por meio do processo de produção, a constituição dos sentidos e dos sujeitos (ORLANDI, 2010).

A interpretação de um texto, pela concepção de um só sentido, é realizada na esfera educacional, o que é conferida no ENEM. A nosso ver, é importante permitir que o aluno avaliado incorpore em seu gesto interpretativo os saberes sócio-históricos que o conduzirão a reflexões da materialidade linguística. Pensar sobre o aspecto de sentido único, como são feitas as questões do ENEM, é restringir o direito de expressão do educando, dando a ele um caminho único que deve ser seguido para a obtenção do êxito, ou melhor, da aprovação. Passamos a seguir, a outras noções relevantes.

3.3.3. Sujeito, gesto interpretativo e efeitos de sentido

Para pensar no sujeito discursivo, iniciamos nossas indagações sobre o corte saussuriano, que desenvolve a dicotomia língua e fala, na qual a fala é individual, não

considerando as condições sócio-históricas. A separação língua e fala foi uma escolha do autor, pois, ao eleger a língua como objeto de estudo, prioriza sua sistematização. Nesse período, o sujeito era visto apenas como um reprodutor da estrutura da frase, corroborando com a questão estruturalista tradicional.

Em AD, a língua enquanto materialidade discursiva implica dizer que há um sujeito enunciador não individualizado, mas afetado pelo inconsciente e pela ideologia. Nessa mesma perspectiva, o sujeito está vinculado ao simbólico, compondo-se pelo real da língua e o imaginário, permitindo dizer que o homem está fadado a interpretar a partir das relações sócio-históricas que o compõem. Assim, o sujeito

é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. (ORLANDI, 2012a, p. 49)

Ao refletirmos sobre o sujeito, devemos considerar que não se trata de um indivíduo único, particular e individual no mundo. Em AD, não tratamos o sujeito de forma estanque, dissociado do mundo a sua volta, como um ser empírico que possui uma existência particular, mas não negamos a existência real dos sujeitos em sociedade. O conhecimento do senso comum é algo prestigiado por meio das questões do ENEM, pois é pensando em um interlocutor virtual imaginado que a avaliação se faz.

Para Pêcheux (2009, p. 198), “os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes.” As formações discursivas (FD) determinam “o que pode e deve ser dito” em certa época e em certo espaço social, através de condições de produção específicas, historicamente definidas (idem, p. 147).

A autora Cazarin (2009), ao expor como o discurso funciona, questiona o que apagamos e o que lembramos, revelando que

Essa indagação tem a ver com o fato de que as práticas discursivas são concebidas como gestos do sujeito que escreve, que lê, que interpreta, em distintas situações de produção o sujeito, inscrito na história e determinado pelos saberes próprios ao lugar social que ocupa, projetada, no seu imaginário sentido(s) possíveis na formação discursiva (FD) em que está inscrito. O sujeito enuncia, portanto, não na sua individualidade, e sim afetado pelo inconsciente e pela ideologia. (CAZARIN, 2009, p. 220)

Afirmamos que o sujeito discursivo deve ser considerado como um ser social e ideológico que está inserido em um espaço coletivo representando, pela língua e pela história, em um dado momento e não em outro. Pela língua, o sujeito revela o seu lugar social em que

ecoam as palavras que integram uma dada realidade histórica e social constitutiva ou integrante desse lugar sócio-histórico.

O sujeito se constitui pelas relações que tem com o meio que o cerca, seu lugar sócio-histórico determina seus saberes e seus modos de conviver com os outros. Assim, refletimos sobre a forma como o ENEM prestigia os saberes do aluno avaliado, pois aparentemente esse sujeito aluno precisa ser detentor de alguns saberes que circulam nos meios de comunicação de massa, pois isso se conecta com sua maneira de estar no mundo pela linguagem.

Ao significarmos o sujeito, não se pode deixar de recuperar a importância do sentido que se torna a base para a interpretação que, a seu turno, denuncia a presença da ideologia. Assim, podemos atestar que a ideologia é a condição para a constituição do sujeito, pois “o sujeito é desde sempre um indivíduo interpelado em sujeito” pela ideologia (PÊCHEUX, 2009, p. 141).

Entendemos que a ideologia estrutura o social, porque atua sobre os sujeitos, direcionando seus atos para a reprodução e/ou transformação das relações de produção, pois os sujeitos se relacionam com a ideologia e se subjetivam a partir dela. Como o sujeito se constitui pela linguagem, ele é interpelado pela história e pela ideologia, isso o faz agir como reprodutor e/ou transformador de certos discursos. Como a prova do ENEM avalia diferentes conhecimentos, não há como vê-la apenas como reprodutora de um saber, visto que a transformação se faz pela exposição de saberes que circulam e se alteram pelas posições sustentadas pelos sujeitos em determinada condição de produção.

Seguindo a orientação de Pêcheux (2009), a característica comum do sujeito é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas” que o constituem. Dessa forma, surge a importância de uma teoria materialista do discurso que possibilita trabalhar o sujeito a partir da sua subjetividade constitutiva e os sentidos.

Para pensarmos no gesto interpretativo realizado pelo analista do discurso, precisamos atentamente observar o que Pêcheux diz sobre as palavras, as expressões e as proposições que produzirão os efeitos de sentido. As palavras apenas representam as coisas, mas não são as coisas, por isso, elas não significam *a priori*. Segundo Pêcheux (2009, p. 146), “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe ‘em si mesmo’”, pois elas dependem das posições ideológicas que estão em jogo no processo discursivo.

Podemos dizer que o sentido dado às palavras depende da FD a qual está vinculado o sujeito. Assim, “as palavras, expressões, proposições e etc., mudam de sentido segundo as

posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 2009, p. 147) e, nesse ponto, observamos que um dizer pode passar a ter outro sentido se produzido em outra FD.

Todo o dizer tem relação com discursos outros, assim como as palavras também as têm. Conforme Orlandi (2004, p. 52), “as palavras não significam em si”, pois “quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa” (idem, p. 52). A textualidade é a forma como se estrutura o texto em busca de um significado, enquanto que o texto é a materialidade, é o que significa, já que as palavras sozinhas não significam.

Dentro deste prisma, Orlandi (2012c) aborda que a “questão do sentido torna-se a questão da própria materialidade do texto, de seu funcionamento, de sua historicidade, dos mecanismos dos processos de significação” (p. 22). Não obstante, a imagem ao denotar sentido é, também, uma linguagem que se materializa a partir do simbólico e está presente em nossa sociedade produzindo dizeres e sentidos. Assim, os sentidos do texto imagético, por sua vez, afetam e determinam as relações sociais que se sustentam pelas práticas discursivas.

Precisamos atingir a ordem – não só a do discurso, mas a da imagem –, pois aí estão as regras que presidem as formas materiais, as possibilidades enunciativas da formulação. É nesse ínterim que de-superficializar, de-sintagmatizar a formulação visual faz sentido. [...] Enquanto sítio simbólico, a imagem deve ser analisada como espaço de instabilidade, furo, falta, equívoco; enquanto sítio de materialização do discurso, como lugar da falha, como funcionamento ideológico na objetividade contraditória das forças sócio-históricas. (QUEVEDO, 2012, p. 107)

A materialidade imagética é, para nós, não apenas um constructo da realidade, mas, também a compreensão do não visível, daquilo que escapa das percepções visuais para uma interpretação do não visível, mas que está ali e significa baseado em sua discursividade.

Um texto tem em suas margens muitos outros textos, as famílias parafrásticas, indicando tantas outras formulações – textualizações – possíveis no mesmo sítio de significação e que se organizam em diferentes espaços significantes. Cada texto tem os vestígios da forma como a política do dizer inscreve na memória (saber discursivo) na sua formulação. Um texto é sempre um conjunto de formulações entre outras possíveis, movimento do dizer face ao silêncio tomado aqui como horizonte discursivo, o ‘a dizer’ e não o vazio (ORLANDI, 2012c, p. 90).

O texto traz uma ilusão de evidência, em que se imagina um início, meio e fim. É nesse processo discursivo, materializado no intradiscurso, que a exterioridade pode interferir no sentido linguístico-histórico que o texto irá produzir. Conforme Cazarin (1998, p. 20). “é o texto que significa e, uma vez levadas em conta suas condições de produção, um texto significa quando tem um discurso que o sustenta”.

Para Quevedo (2012, p. 15), “vivemos em uma sociedade plena de imagens, mas que tem dificuldades de lê-las”. Esta afirmação relaciona-se com nossos questionamentos sobre o ensino de leitura e interpretação, pois como afirma o autor

Seja porque a escola subestima a necessidade de fazê-lo; seja porque (e até porque) à imagem é imputada essa “evidência de sentidos” (quicá maior do que a atribuída à escrita), uma transparência “sínica” supostamente baseada em sua finalidade de registro, ilustração, documentação. (QUEVEDO, 2012, p. 15)

A sustentação de uma prova de avaliação de âmbito nacional dá-se pela exposição de textos que se conectam com outros, ou seja, já fizeram sentido em outro momento, isso permite ao aluno avaliado imaginar uma resposta a tal saber direcionado. A linearidade expressa pelo dizer é originada no interdiscurso⁹, em que todos os dizeres e saberes se chocam e se conectam para a produção da materialidade discursiva, que é o discurso.

O texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada – embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira – pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer). (ORLANDI, 2004, p. 54)

A AD tem por objetivo a compreensão de como o texto funciona e produz sentidos e, para isso, necessitamos percebê-lo como objeto linguístico-histórico. A historicidade é constitutiva do texto e, como um processo de recuperação dos enunciados do interdiscurso, reaviva sentidos que já estão lá, por já terem significado em outro momento. Neste ponto, o sujeito ao textualizar utiliza a historicidade, permitindo que o discurso exista.

O objeto de análise desta teoria é o discurso, concebido como efeito de sentido entre locutores, sem um sujeito que se apresente como fonte do dizer. No entanto, é o texto que se apresenta como o objeto a ser lido e interpretado; é ele que representa a materialidade linguística através da qual se tem acesso ao discurso. Mais precisamente, é através de uma dispersão de textos que se chega ao discurso. (CAZARIN, 2008, p. 1)

O discurso é determinado historicamente e se materializa na textualização, aceitando que o analista conjecture os sentidos atribuídos para determinado dizer em dada condição de produção. Como nos apresenta Pêcheux (2006)

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-semanticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (idem, p. 53)

⁹ O interdiscurso fornece elementos para a construção ou reconstituição da memória discursiva. A noção de interdiscurso pode ser equiparada a de memória discursiva.

Salientamos que interpretar é um “gesto”, uma ação do sujeito, marcada pela historicidade e pela ideologia que constituem o discurso. Para Orlandi (2004, p. 18), “o gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história”. O que mostra a presença da história na constituição dos sentidos.

Quando se escreve que não há sentido sem interpretação e que esta é concebida como gesto, se está querendo enfatizar que, em AD, a interpretação é social e historicamente determinada. É isso que permite escrever que ela sempre pode ser outra, pois a interincompreensão é própria do gesto interpretativo. (CAZARIN, 2011, p. 39)

Como exposto, o gesto de interpretação é próprio do sujeito. A apreensão dos efeitos de sentido é possível pela relação do discurso com discursos passados que permitirão a produção de novos sentidos a partir do dizer do sujeito no aqui-agora. Logo, esses sentidos estarão vinculados às condições de produção que possibilitarão a interpretação e compreensão de determinado discurso. Trataremos, a seguir, das condições de produção.

3.3.4. Condições de produção

As condições de produção consideram o sujeito e as circunstâncias, o que permite a materialização do discurso. A respeito das circunstâncias, são elas que permitem compreender o contexto de produção, sendo possível relacioná-las com o momento do enunciado e seu contexto sócio-histórico ideológico.

As condições de produção afetam a interpretação do sujeito, pois a interpretação não está apenas na materialidade discursiva de maneira estanque. As condições de produção interpelam o sujeito e interferem no dizer estabelecido através dos sentidos produzidos, contrapondo ditos com os dizeres que não estão lá, ou seja, a sua exterioridade. Portanto, as condições de produção são definidas com base em Orlandi (2012a) quando relata que

Podemos considerar as condições de produção em sentido escrito e termos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (idem. p. 33)

Assim, as condições de produção estão ligadas aos efeitos de sentido, uma vez que trazem consigo o contexto imediato, mas não podemos deixar de incluir a isto o contexto sócio-histórico, ideológico que constitui a materialidade do discurso. Nessa concepção, as

condições de produção produzem interfaces com a forma com que atribuiremos sentidos outros à análise discursiva das questões do ENEM.

O sujeito se impõe no meio social pelo que significa e se faz significar, pois a essa significação do sujeito está a ideologia que o determina e o constitui. A propósito disso, Cazarin (1998) traz a seguinte constatação sobre ideologia no campo da AD que esclarece nossas considerações.

A AD propõe uma abordagem crítica da ideologia, pois está na perspectiva do discurso, estabelece uma injunção à interpretação, já que o homem na sua relação com a realidade natural e social não pode não significar; condenado a significar, essa interpretação não é qualquer uma, pois é sempre regida pelas Condições de Produção de sentidos específicos e determinados na história da sociedade. O processo ideológico, no discursivo, está justamente nessa injunção a uma interpretação. Este é um dos princípios básicos do funcionamento da ideologia, apreendido pelo discurso (p. 15).

O sujeito, por sua vez, se apresenta a partir de sua posição sujeito dentro do discurso. Remetemo-nos ao que foi exposto anteriormente: o sujeito da AD não é empírico, o que permite dizer que ele desempenha uma posição-sujeito discursiva, pois “o enunciador e o destinatário, enquanto sujeitos, são pontos de relação de interlocutores, indicando diferentes posições-sujeito” (ORLANDI, 2010, p. 15).

A relação entre interlocutores, no que diz respeito às posições-sujeito, estão ligadas às formações imaginárias, o que é exposto por Pêcheux (2014) ao escrever que “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (p. 82).

A formação imaginária, por sua vez, abrange projeções da posição social no discurso. Esta projeção é considerada como a maneira pela qual a sociedade apreende as situações e as posições presentes no discurso, ou seja, não falamos de uma avaliação institucional, por exemplo, mas da imagem que a sociedade faz dessa avaliação. Em outras palavras

[...] existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). Acrescentamos que é bastante provável que esta correspondência não seja biunívoca, de modo que diferenças de situações podem corresponder a uma mesma posição, e uma situação pode ser representada como várias posições, e isto não ao acaso, mas segundo leis que apenas uma investigação sociológica poderá revelar. (PÊCHEX, 2014, p. 82)

Conjuntamente com as formações imaginárias, nos interessa pensar a memória discursiva. Nessa perspectiva, a memória discursiva é tratada como o interdiscurso. O interdiscurso (memória discursiva) é denominado como já-dito, aquilo que já está lá como um

saber discursivo que se move e torna possível todo dizer, o que possibilita a retomadas dos dizeres (PÊCHEUX, 2009). Ele é o arcabouço dos dizeres que afeta o sujeito, na sua forma de significar, em uma dada situação discursiva.

A partir dos conhecimentos instados na memória discursiva que o sujeito poderá dar sentido a um texto. O sujeito, no momento da avaliação, necessita fazer ligações com seus saberes contidos no interdiscurso para poder revelar seu saber. No entanto, ao marcar uma das assertivas de certa questão, ele limita as possibilidades de impressões que ele teve ao ler/ver o texto em sua materialização, pois na condição de produção, apresentada na prova, pode ter outro sentido, ao distanciar-se ou aproximar-se do modo como pode ter significado.

Na base do dizível, temos o intradiscurso, orientado pelos saberes do interdiscurso, o que demonstra a existência de diferenças entre essas noções. Conforme Orlandi (2012a), o interdiscurso pode ser representado como um eixo vertical em que encontraríamos os dizeres já-ditos e esquecidos, concebendo o dizível e o intradiscurso seria o eixo horizontal, representando a formulação daquilo que estamos dizendo em um momento dado e em determinadas condições.

Cazarin (2007, p. 109), em sua leitura de Pêcheux (2009), diz que “é a partir do interdiscurso que o analista, em seu gesto de interpretação, mobiliza os saberes que podem configurar uma determinada formação discursiva com a qual o sujeito discursivamente vai se identificar”. No interdiscurso, é a historicidade que determina as condições de produção que se tornam importantes à discursividade. É no interdiscurso que se valoriza o interior da textualidade trazendo a perspectiva da historicidade como constitutiva do discurso, atrelando-se ao sentido, pois para que as palavras tenham sentido é preciso que já tenham sido expressas por um sujeito e tenham sido apagadas na memória.

Ao nos filiar a um dizer, estamos ligados aos sentidos, mas não temos condições de compreendermos como fazê-lo. Essa constatação nos leva a considerar a ideologia e o inconsciente como constitutivos das determinações de sentidos que são empregadas através das relações de força que se estabelecem no discurso. Para Rancière (1996, p. 82-93), a “ideologia é o nome da distância indefinidamente denunciada das palavras e das coisas, o operador conceitual que organiza as junções e as disjunções entre os elementos do dispositivo político moderno”. Neste contexto, que discutiremos as relações de força para a AD.

3.3.5. As relações de força presentes no discurso

Compreender as relações de força presentes em um discurso nos leva a aprofundar estudos em relação ao político. Nesse sentido, reiteramos que o objeto de análise da AD é o discurso que, por sua vez, trabalha com a textualização e, ao recorrermos a Courtine (2009), compreendemos que esta textualização é referente ao político, compreendido pela análise dos gestos interpretativos realizados pelo sujeito a partir da materialidade do texto. O político vem a ser um dos pilares da AD, já que ele é constitutivo do discurso, de maneira que "a análise de discurso se confronta com a necessidade de abrir conjuntamente a problemática do simbólico e do político" (PÊCHEUX apud ORLANDI, 1998, p. 74).

Conforme Orlandi (1998), discursivamente, o político é designado como o sentido dividido, sendo a direção dos sentidos não indiferente às relações de força que derivam da maneira que se apresenta a sociedade na história. Salientamos que, em AD, não se concebem características cristalizadas que possam servir para todo e qualquer discurso, já que as características do discurso são próprias de um, e não de outro.

A forma material do político é diferente, por exemplo, nos diferentes países, porque a discursividade (a materialidade textual, simbólica) difere, produzindo diferentes jogos imaginários, nas diferentes línguas. E isto é prática ideológica, em outras palavras, resulta do trabalho da ideologia, constitutiva da relação sujeito/sentido, que integra a relação imaginária do homem com o simbólico. [...] A argumentação pode então ser um observatório do político, na medida mesma em que é parte da materialidade do texto. Este jogo sobre o universal e o local, a produção do equívoco, o apagamento das diferenças, na retórica da globalização, pode ser um bom lugar para o exercício analítico de se dar visibilidade ao político, ao real dos sentidos. (ORLANDI, 1998, p. 80-81)

O escrito por Orlandi, na citação recém apresentada, a aproxima de Rancière (1996), quando salienta que embora o político esteja regido por características moventes no próprio discurso, uma característica que talvez possa ser constante no funcionamento de um discurso do campo político, é o caráter polêmico. O polêmico apresenta marcas persuasivas, sem garantia que essas marcas sempre funcionem da mesma forma, pois cada discurso se reveste de características e funcionamentos próprios.

Uma outra autora que trata do político é Indursky (2002, p. 117), segundo ela, "o político se constrói através dos discursos em circulação no discurso social – é resultado da trama de diferentes processos discursivos atravessados pelo interdiscurso e recortados por diferentes formações discursivas". Nesta conjuntura, reforçamos que, na AD, o discurso tem sua relação com o político, entendido como relações de força que se estabelecem na cena discursiva. Levando isso em conta, podemos nos referir aos discursos apresentados na prova

do ENEM como formas de expressão de um saber dominante, um discurso social, que se vincula às relações de poder estabelecidas na sociedade.

Entendemos, a partir dos autores citados, que as posições políticas e ideológicas interferem na luta de classes, pois a ideologia constitutiva do discurso traz à tona o litígio como parte que constitui o político. Esta concepção é explicada por Rancière (1996, p. 44), ao relatar que “o que constitui o caráter político de uma ação não é seu objeto ou o lugar onde é exercida mas unicamente sua forma, a que inscreve a averiguação da igualdade na instituição de um litígio, de uma comunidade que existe apenas pela divisão”.

A autora Cazarin (2005, p. 62), em sua leitura de Rancière, expõe que “o jogo do litígio institui a cena política e esse litígio refere-se à existência das partes como partes, à existência de uma relação que as constitui como tais”, o que nos ajuda a refletir sobre a ação discursiva constituinte do litígio.

A partir do já mencionado, acreditamos ser pertinente salientar que, ao empregarmos o termo político, nos interessa determinar a representação deste para a AD. O político tratado pela democratização das instituições políticas, ou seja, o político partidário não abrange a noção empregada pela teoria em questão. Segundo Corten (1999, p. 38), “de um lado, o político não se limita ao campo do discurso político, de outro, não se estende a toda tela discursiva como multiplicidade imanente de relações de poder”.

O político, no ponto de vista deste autor, é uma representação que a AD se permite definir, sendo que essa representação, designada como o embate de forças representadas pelo discurso, “supõe uma determinada figuração de poder” (CORTEN, 1999, p. 39). O autor acrescenta que “o discurso político provém de uma formação discursiva que atribui posições não somente a locutores (autorizados), mas a todos os enunciadores, inclusive aqueles pertencentes a outras formações” (idem, p. 51), o que une os dizeres dos sujeitos em certa cena de representação. No caso de nossa pesquisa, entendemos que o sujeito avaliado, vinculado a uma determinada FD, se relaciona a um dizer não necessariamente igual ao disposto na questão da prova do ENEM, e para responder a uma questão, que é reflexo de uma formação social dominante, acaba aceitando sua subordinação à avaliação.

Conforme exposto pelo autor, o político é visto como cena das forças construídas pelo discurso que estabelece determinada figuração de poder. Este poder é estabelecido pela construção de uma realidade a partir da qual se estabelece a discriminação. O político é, assim, como um fenômeno que cria uma suposta realidade, mas, também, limita essa realidade (CORTEN, 1999).

Para Rancière (1996, p. 45), “o que é habitualmente colocado como o lugar do político, ou seja, o conjunto das instituições do Estado, justamente não é um lugar homogêneo”, como o discurso também não é um espaço homogêneo. O político se instaura onde percebemos uma questão litigiosa em que as “forças” são vinculadas a partir do contexto social e são reproduzidas pelo sujeito.

Na concepção desse autor, o poder se constitui pela força e a força é política quando representa um estatuto da realidade aberto pelo discurso, embora o poder possa ser limitado pelo fechamento do espaço político. O poder, na sua maioria, vincula-se pela constituição de locutores autorizados em disseminar o discurso político.

Só há sujeitos, ou, melhor, modos de subjetivação políticos, no conjunto de relações que o nós e seu nome mantêm com o conjunto das "pessoas", o jogo completo das identidades e das alteridades implicadas na demonstração, e dos mundos, comuns ou separados, em que se definem. (RANCIÈRE, 1982, p. 65)

O discurso político, a seu turno, produz as condições do discurso que legitimam seus sentidos. Com isso, podemos expor que o discurso político se inscreve no campo da persuasão que movimentam os sentidos representando as forças políticas (CORTEN, 1999). O político dá-se pelas relações de poder que organizam as sociedades, compostas simbolicamente no/pelo funcionamento da língua (CAZARIN, 2005).

A partir das noções até aqui apresentadas, reiteramos o nosso entendimento de que o político que nos interessa difere da política partidária. Ou seja, o que nos interessa é o jogo de forças que se estabelece na materialidade do discurso, presentes na formulação das questões, na escolha dos temas abordados e dos conhecimentos teóricos e socioculturais – é isso que tem a ver com nossa pesquisa. As 10 questões analisadas foram distribuídas em blocos temáticos que tratam de conhecimentos sócio-históricos e implicações ideológicas. As noções de equívocos, faltas e excessos foram encontradas em algumas questões, proporcionando uma reflexão das materialidades. A seguir, pretendemos constituir nosso dispositivo analítico de maneira a compreender as materialidades discursivas escolhidas a partir dos pressupostos teóricos da AD.

4. DISPOSITIVO ANALÍTICO

Ao adentrarmos ao campo analítico, é imperioso expormos alguns pontos decisivos para esta etapa do trabalho. Primeiramente, queremos lembrar que para a AD não existe uma metodologia modelo para os estudos do discurso. Para a teoria, a forma de lidar com a metodologia é peculiar a cada analista. Um segundo ponto relevante, diz respeito ao que se pretende através do gesto interpretativo.

Neste âmbito, não se pretende descrever a língua, mas realizar uma descrição da materialidade discursiva, pressupondo o conhecimento linguístico e teórico da AD que ultrapassa os limites da análise sintática, de modo a reconhecer noções que corroborem para o gesto interpretativo do analista. Cabe salientar que a AD não se prende a uma metodologia analítica de forma rígida, pois não se percebe como uma disciplina positivista, assim, “o funcionamento linguístico é pressuposto, mas precisa ser ultrapassado para chegar ao funcionamento discursivo” (INDURSKY, 2011, p. 329).

Ainda sobre o dispositivo analítico, a AD não propõe aplicar conhecimentos que a teoria linguística produz, mas utilizá-los para uma melhor compreensão do *corpus*. A teoria permite que o trabalho do analista consista em interpretações possíveis de serem alcançadas a partir de suas construções, sendo isto, parte dos processos de significação. Concebemos, portanto, a AD como um dispositivo teórico analítico, que visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando-os pelos gestos de interpretação.

Para clarificar nossas indagações, retornamos ao objetivo geral da dissertação, em que pretendemos compreender os possíveis efeitos de sentido que podem ser produzidos a partir da materialidade linguística de questões referentes à interpretação na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM/2014, alicerçado às noções próprias da teoria.

As ressalvas anteriores nos facilitam a constituição das etapas que sequenciam este capítulo. Iniciamos pela escolha do *corpus* que será o balizador de nossas análises. Para este trabalho foi escolhida a prova do ENEM/2014, em especial, as questões de interpretação da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a fim de aferir como vem sendo apresentada a interpretação de textos nesta avaliação nacional.

A área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é nossa âncora para as reflexões na busca da compreensão dos direcionamentos das questões. O recorte¹⁰ é constituído a partir das questões de interpretação, a fim de relacioná-las às noções de sujeito, condições de produção, efeitos de sentido e relações de força para fundamentar uma análise que possibilite um olhar mais contextualizado das materialidades escolhidas. Dessa forma, tentaremos entrecruzar os conhecimentos sociais e históricos evocados na constituição das questões de interpretação.

As noções teóricas (sujeito, condições de produção, efeitos de sentido e relações de força) norteiam a presente proposta, as quais serão utilizadas durante todo o percurso de análise do *corpus*, visto que o ato interpretativo é um processo de significação contínuo. A teoria, concebida como interpretativa, possibilita a apreensão de como os objetos simbólicos produzem sentidos e como os mecanismos discursivos interferem na produção dos mesmos.

Com a definição do *corpus*, notamos a necessidade de observar como são expostas as questões de interpretação, segundo o tema abordado e as relações sócio-históricas presentes. Com isso, definimos um recorte das questões a partir de blocos temáticos que nos ajudaram nas definições das noções teóricas a serem empregadas.

A partir das 40 questões, da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, criamos alguns critérios para a seleção do nosso recorte. O que é exposto a seguir:

- I. Divisão das questões pelos domínios de conhecimento abordados: literários, gramaticais, artísticos e interpretativos;
- II. Constituição dos blocos temáticos;
- III. Escolha do recorte a partir das relações estabelecidas entre cada questão e a assertiva dada como correta;
- IV. Submissão a uma análise descritiva do texto verbal e não verbal presente nas questões;
- V. Análise discursiva, partindo das noções expostas no dispositivo teórico.

A análise discursiva inicia pela descrição dos blocos temáticos. Pretendemos, com isso, apreender as relações de aproximação e distanciamento das questões de interpretação escolhidas, conforme o tema abordado, entrecruzando as noções teóricas da AD. Delimitamos quatro blocos temáticos:

- (1) Tecnologias da informação
- (2) Violência e questões sociais

¹⁰ O recorte é o que permite evidenciar a regularidade do discurso, preocupando-se com a verticalidade da análise e não com a horizontalidade.

(3) Saúde

(4) Leitura e sociedade

Nosso interesse está na compreensão dos efeitos de sentido que, em certas condições de produção, por um dado funcionamento discursivo, podem ser produzidos. Por meio de pistas linguísticas, buscaremos brechas/marcas discursivas que, pelos efeitos de sentido que produzem, nos possibilitam entender as regularidades apresentadas pela materialidade do discurso. Materialidade esta que nos permitiu a organização dos blocos temáticos. As análises são apresentadas no capítulo a seguir.

5. ANÁLISES

Em um primeiro momento, vamos nos concentrar nas relações linguísticas e imagéticas a fim de descrevê-las para nos valer do texto verbal e não verbal e, com isso, termos substrato para atribuir efeitos de sentido possíveis ao objeto analisado. Em segundo momento, traremos as relações discursivas a fim de demonstrar os possíveis efeitos de sentido produzidos a partir das condições de produção.

Através dessa atividade analítica, buscaremos evidenciar as relações de forças que se interpõem a partir do discurso presente nos blocos temáticos. Os sentidos possíveis pelo discurso fazem parte do constante gesto de interpretação do sujeito no mundo que o cerca, pois o mundo é discurso, já que sempre estamos em contato com algum tipo de discurso e, ao analisá-lo, damos a ele as interpretações referentes a saberes oriundos da memória discursiva, levando em conta a formação discursiva em que se inscreve o sujeito. Assim, enquanto sujeito do discurso, sempre seremos interpelados pelo ideológico e perpassado pelo inconsciente. A partir deste momento da análise, nos valeremos do enunciado que efetua o papel de “ordem do exercício” e a alternativa dada como correta dentro deste entrelaçamento de informações.

Nossa análise está dividida em quatro subcapítulos, constituídos para uma melhor apreensão dos sentidos expostos em cada bloco temático. No subcapítulo 4.1, “Tecnologias da informação”, discutimos quatro questões referentes ao tema, seguido do bloco temático 4.2, “Violência e questões sociais”, abordando visões distintas desse assunto em relação ao esporte, infância e espaço coletivo. Em 4.3, temos a questão da saúde, discutida por meio da doação de órgãos e o uso de suplementos alimentares. O subcapítulo “Leitura e sociedade”, 4.4, revela questões da apreensão da forma de ler e interpretar do sujeito. Para finalizar, as “Discussões gerais”, assinalando os conhecimentos teóricos avaliados nas demais questões para refletirmos sobre o porquê da prova ser de múltipla escolha e não dissertativa.

5.1. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS)

Este bloco temático aborda as questões 107, 112, 130 e 131 da prova azul da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM/2014. O tópico abordado nas questões faz alusão às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) presentes no cotidiano dos sujeitos, por meio da apresentação das ferramentas utilizadas e da exposição nas redes sociais.

Neste sentido, observaremos a materialidade discursiva (texto verbal e não verbal) da questão e da assertiva dada como correta, para realizar uma análise descritiva e discursiva.

Precisamos entender o que é a tecnologia digital, pensando em como somos interpelados pelas informações oriundas dessa rede a todo instante. A internet modificou o modo como os sujeitos recebem as informações e se relacionam com a sociedade e o mundo. O conjunto de recursos tecnológicos que interferem e possibilitam a interação entre os sujeitos é permitido pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Por meio da digitalização e da comunicação em redes, uma nova dinâmica das relações interpessoais tem surgido, mantido por redes de comunicação telefônica e virtual. Pelo constante fluxo de informações, novas ferramentas e redes sociais estão sendo criadas. Muitas pessoas utilizam sites com propósitos distintos, mas o importante na sociedade contemporânea, é estar conectado, seja através *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Blogs*, entre muitos outros (RECUERO, 2009).

As tecnologias digitais ocupam um papel central nas profundas mudanças experimentadas em todos os aspectos da vida social. A natureza, motivos, prováveis e possíveis desdobramentos dessas alterações, por sua vez, são extremamente complexos, e a velocidade do processo tem sido estonteante. (RECUERO, p. 12)

Neste sentido, acreditamos que a avalanche de informações, que chega até nós diariamente, gera uma transformação e/ou movimentação de saberes. Isso ocasiona um processo de construções e desconstruções de sentidos, a partir de informações e comunicações trocadas e veiculadas nas redes.

A partir do entendimento das TICs, iniciamos nossa análise pela questão 107.

QUESTÃO 107

Blog é concebido como um espaço onde o blogueiro é livre para expressar e discutir o que quiser na atividade da sua escrita, com a escolha de imagens e sons que compõem o todo do texto veiculado pela internet, por meio dos *posts*. Assim, essa ferramenta deixa de ter como única função a exposição de vida e/ou rotina de alguém — como em um diário pessoal —, função para qual serviu inicialmente e que o popularizou, permitindo também que seja um espaço para a discussão de ideias, trocas e divulgação de informações.

A produção dos *blogs* requer uma relação de troca, que acaba unindo pessoas em torno de um ponto de interesse comum. A força dos *blogs* está em possibilitar que qualquer pessoa, sem nenhum conhecimento técnico, publique suas ideias e opiniões na *web* e que milhões de outras pessoas publiquem comentários sobre o que foi escrito, criando um grande debate aberto a todos.

LOPES, B. O. A linguagem dos blogs e as redes sociais. Disponível em: www.fatecCf.edu.br. Acesso em: 29 abr. 2013 (adaptado).

De acordo com o texto, o *blog* ultrapassou sua função inicial e vem se destacando como

- A estratégia para estimular relações de amizade.
- B espaço para exposição de opiniões e circulação de ideias.
- C gênero discursivo substituto dos tradicionais diários pessoais.
- D ferramenta para aperfeiçoamento da comunicação virtual escrita.
- E recurso para incentivar a ajuda mútua e a divulgação da rotina diária.

Figura 1 – Questão 107 da prova Azul

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>

Primeiramente, ao lermos o texto da questão 107, identificamos um verbete, ou seja, uma explicação do que é o *blog* e qual a sua utilidade. As demais características expõem a popularidade da ferramenta e suas diferentes possibilidades de uso pelos sujeitos, por meio da escrita e distintas materialidades.

Em uma segunda leitura, três sequências discursivas foram escolhidas para compor nosso recorte discursivo: SD1 – “é livre para expressar” (linha 2), SD2 – “criando um grande debate aberto a todos” (linha 17) e SD3 – “a força dos blogs” (linha 13). As três sequências serão nossas norteadoras durante este gesto analítico, por explicarem a função do blog, que é o tema do texto. Mas para valorizarmos nossas discussões, cremos ser conveniente abordar a função da “escrita”, desenvolvida neste texto.

A remissão à escrita é vista como um exercício realizado pelo blogueiro. Na escrita do texto incidem outras materialidades discursivas como as imagens e sons, que compõem o todo do texto para, assim, veicular na internet. O significado de escrita que conseguimos abstrair desta análise vai ao encontro da noção de texto para a AD, que tem o “texto como unidade de sentido em relação à situação discursiva” (ORLANDI, 2012b, p. 73).

A materialidade textual do blogueiro desempenha uma função social a partir da comunidade que se vincula. Isso porque o sujeito se impõe no meio social pelo que significa e se faz significar, pois a essa significação do sujeito está a ideologia que o determina e a linguagem que o constitui. Assim, a partir da noção de texto evocada pela AD partimos para as análises das sequências discursivas apresentadas.

A SD1 está ligada ao conceito contemporâneo de *blog*, que, segundo o texto, deixa para traz o caráter de “exposição de vida e/ou rotina de alguém”, levando-o para um universo maior, a internet, de maneira que o blogueiro “é livre” para qualquer manifestação. Algo que sabemos ser algo ilusório ao sujeito discursivo. O *blog*, enquanto TICs, faz jus ao seu papel no momento em que o sujeito-blogueiro intervém em debates, abrindo condições para a disseminação de ideias, o que é abordado pela SD2.

Outra perspectiva relevante a ser considerada está no segundo parágrafo, representada pela SD3. A referência à “força dos *blogs*” é mantida pelo enunciado: “qualquer pessoa, sem nenhum conhecimento técnico publica suas ideias na *web*...”, o que estaria demonstrando a valorização dos meios de informação. Neste espaço virtual, o sujeito-blogueiro faz valer seu direito de expressão, reiterando as novas configurações do *blog*.

Pensando nesse espaço virtual, em que o sujeito-internauta¹¹ enuncia e significa, que os sentidos são permitidos e derivados das condições de produção. Os saberes do sujeito – tanto blogueiro como internauta – sua história e seu modo de interação com o texto, fazem com que ele interprete e configure uma compreensão para a materialidade apresentada. Nessa conjuntura, as condições de produção interferem na interpretação do sujeito, que constrói os sentidos a partir de suas relações sócio-históricas.

Ao verificarmos a ordem da questão – De acordo com o texto, o *blog* ultrapassou sua função inicial e vem se destacando como – observamos que o texto base é recuperado pelo emprego da palavra *blog*, podendo se conectar automaticamente às sequências discursivas: “é livre para expressar” e “criando um grande debate aberto a todos”. O encaminhamento da ordem da questão faz menção ao que acreditamos ser o mais relevante para o texto, a função contemporânea desse tipo de ferramenta presente nas TICs.

Como as TICs favorecem as relações interpessoais, permitindo a transformação de saberes e informações, notamos que o *blog*, como ferramenta de socialização, é algo que possibilita a produção-reprodução de saberes legitimados na sociedade e ditos pelo sujeito-blogueiro-internauta. E, por isso, reforçamos que o gesto de interpretar do sujeito discursivo é marcado pela historicidade e pela ideologia constitutiva do seu dizer.

Ao apreciarmos o gabarito oficial, temos a assertiva B, que completa a ordem da questão. Entendemos assim, que o *blog* vem se destacando como “(B). espaço para exposição de opiniões e circulação de ideias”, que é o ápice da questão. Ao desenvolvermos este gesto

¹¹ O sujeito-internauta é aquele que navega na internet e que, por vezes, interage com o sujeito-blogueiro/interlocutor.

analítico, encaminhamos nossas análises a fim de demonstrar um possível caminho a ser percorrido ao nos depararmos com esse tipo de questão.

Para melhor observarmos o tema TICs, seguimos nossas análises a partir de um novo gesto analítico, baseado na questão 112.

QUESTÃO 112

VIVA A NOVA TV!

DIGA OLÁ PARA A TELEVISÃO DO FUTURO. ELA PERMITE ASSISTIR AO QUE VOCÊ QUER, QUANDO QUER. A SEGUNDA TELA É UM TABLET OU SMARTPHONE. E O ENGAJAMENTO NAS REDES SOCIAIS TORNA-SE MAIS IMPORTANTE DO QUE A AUDIÊNCIA. PREPARADO PARA ESSA REVOLUÇÃO?

POR PAULA ROTHMANN

O texto introduz uma reportagem a respeito do futuro da televisão, destacando que as tecnologias a ela incorporadas serão responsáveis por

- A estimular a substituição dos antigos aparelhos de TV.
- B contemplar os desejos individuais com recursos de ponta.
- C transformar a televisão no principal meio de acesso às redes sociais.
- D renovar técnicas de apresentação de programas e de captação de imagens.
- E minimizar a importância dessa ferramenta como meio de comunicação de massa.

Disponível em: <http://info.abril.com.br>. Acesso em: 9 maio 2013 (adaptado).

Figura 2 – Questão 112 da prova Azul

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>

Esta questão parte de um anúncio publicitário que recorre a um apelo ilustrativo. A escrita é produzida utilizando letras maiúsculas em toda a sua materialidade, sendo que a chamada “Viva a nova TV!” age como um ponto de chamada à leitura, considerada por nós, como a SD4. O texto traz, também, uma forma de aproximação entre os interlocutores pelos enunciados, utilizando o verbo dizer no modo imperativo e o questionamento ao final – SD5 – Preparado para essa revolução?

De que tipo de revolução está tratando o anúncio? Uma nova era da tecnologia talvez, mas será que isso poderá gerar um novo movimento tecnológico? Ao refletirmos sobre essa questão, a partir das SD4 e SD5, lembramos que o modo de vida capitalista tem expandido os discursos da sociedade urbana e os discursos de mercado. O que se sustenta pelo dizer de Orlandi (2021c), ao relatar que a forma-sujeito-histórica do sujeito moderno é a forma capitalista, caracterizada como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres e sua livre circulação social. Isso pode estar relacionado ao desejo de compra e de atualização tecnológica, que se ligaria a SD5, refletida na palavra revolução/evolução das TICs.

A leitura do texto nos permite inferir que os termos empregados no texto – televisão do futuro, *tablet* ou *smartphone*, engajamento nas redes sociais – estão ligados ao tema TICs.

Esses termos são de uso recorrente para o sujeito virtual que está inserido no contexto tecnológico e que busca inovação dos recursos para uma melhor conectividade.

As ferramentas tecnológicas citadas no decorrer do texto produzem um jogo interpretativo interessante. De um lado, percebemos a ferramenta televisão como a base para as demais que estão presentes no texto, levando a acreditar que seu referencial contemporâneo não é apenas vinculado ao entretenimento, mas também, ao conceito de informatividade, presente pela inserção das novas tecnologias.

O texto igualmente denota um caráter de novidade no campo tecnológico televisivo, visto que a televisão possuirá um caráter interativo, proporcionando ao telespectador/internauta mais opções de entretenimento, deslocando o posicionamento passivo, que apenas era considerado pela frequência de visualização de programações (audiência).

Com a leitura do texto e nossas considerações, chegamos à ordem do exercício – O texto introduz uma reportagem a respeito do futuro da televisão, destacando as tecnologias a ela incorporadas. Essa sequência se completa com a assertiva B, ao abordar os anseios dos sujeitos internautas pela tecnologia atual. O assujeitamento do sujeito à ideologia capitalista pode ser compreendido pela resposta dada à questão. Esta questão trata da invenção de tecnologias incorporadas à nova televisão e o que ela iria possibilitar, ou seja, algo que poderia condizer com a substituição das tecnologias existentes, o que seria abordado na opção B., por “contemplar os desejos individuais com recursos de ponta”.

O surgimento da expressão polissêmica “recursos de ponta” pode interferir nos efeitos de sentido apresentados no gesto interpretativo mencionado. Recursos de ponta, dentro de um contexto amplo, seriam entendidos como o mais recente desenvolvimento tecnológico decorrente de áreas que envolvem atividades inovadoras. Nessa concepção, as expressões “televisão do futuro, *tablet* ou *smartphone*, engajamento nas redes sociais” se enquadrariam em recursos de ponta. A “nova televisão” passaria a ter um recurso de ponta e o telespectador como o sujeito internauta que deseja possuir esta nova ferramenta, condizente com a opção “B”.

Nesta análise, encontramos um jogo interpretativo que permite uma leitura indagadora em níveis subjetivos, o que proporciona um exercício intelectual mais aprofundado, em que há um jogo de palavras, como na questão 107. O aprofundamento na interpretação não atesta que esta é a única forma de apreender a questão, mas sim, demonstra que a subjetividade, assim como a habilidade de historicizar, são pano de fundo nas questões interpretativas.

Para não fugirmos de nossas inquietações perante o gesto analítico, observemos a questão 130.

QUESTÃO 130

Em uma escala de 0 a 10, o Brasil está entre 3 e 4 no quesito segurança da informação. "Estamos começando a acordar para o problema. Nessa história de espionagem corporativa, temos muita lição a fazer. Falta consciência institucional e um longo aprendizado. A sociedade caiu em si e viu que é uma coisa que nos afeta", diz S.P., pós-doutor em segurança da informação. Para ele, devem ser estabelecidos canais de denúncia para esse tipo de situação. De acordo com o conselheiro do Comitê Gestor da Internet (CGI), o Brasil tem condições de desenvolver tecnologia própria para garantir a segurança dos dados do país, tanto do governo quanto da população. "Há uma massa de conhecimento dentro das universidades e em empresas inovadoras que podem contribuir propondo medidas para que possamos mudar isso [falta de segurança] no longo prazo". Ele acredita que o governo tem de usar o seu poder de compra de *softwares* e *hardwares* para a área da segurança cibernética, de forma a fomentar essas empresas, a produção de conhecimento na área e a construção de uma cadeia de produção nacional.

SARREIS, C. Disponível em: www.abc.com.br. Acesso em: 22 nov. 2013 (adaptado).

Considerando-se o surgimento da espionagem corporativa em decorrência do amplo uso da internet, o texto aponta uma necessidade advinda desse impacto, que se resume em

- A alertar a sociedade sobre os riscos de ser espionada.
- B** promover a indústria de segurança da informação.
- C discutir a espionagem em fóruns internacionais.
- D incentivar o aparecimento de delatores.
- E treinar o país em segurança digital.

Figura 3 – Questão 130 da prova Azul

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>

Essa questão parte de um texto de caráter informativo e rico em argumentos. A elaboração do texto se desenvolve através de uma trama de subsídios que visualizam um problema instaurado em nossa sociedade, a falta de segurança da informação. As reflexões sobre espionagem e a valorização do conhecimento tecnológico brasileiro é um campo rico de sentidos que poderiam servir de base para demonstrar relações interdiscursivas de alunos avaliados, como também, as relações de força existentes na sociedade.

Isso se deve ao fato de o processo de produção do discurso fazer parte da vida dos sujeitos, que interpelados por uma ideologia, são assujeitados a dizeres/saberes de determinados grupos sociais. A maneira como os sujeitos se relacionam e se filiam a certos dizeres, certas FD, os fazem interpretar e produzir sentidos que sempre podem ser outro(s).

Mesmo sendo um texto que demonstra uma riqueza de construções de enunciados e variações de estruturas, o que se torna mais relevante é o tema relativo às TICs que se faz presente através das seqüências discursivas e vocábulos pretensamente transparentes como: "segurança de informação, Comitê Gestor da Internet, *softwares* e *hardwares* e segurança cibernética". O uso desses termos direciona-se a um assunto específico que é apresentado como "segurança da informação". Conforme já abordado, para a AD, o sentido não é dado a priori, nem os sujeitos e nem a linguagem são transparentes, pois eles se constituem na relação com a língua, a história e a ideologia (ORLANDI, 2012a).

Devido a estarmos absorvidos por um mundo tecnológico não tangível, parece não haver preocupações quanto à segurança dos dados que circulam no mundo digital. As empresas e os sujeitos se veem na necessidade de ter segurança e, para isso, deve haver preocupação com este assunto, além de investimento financeiro público para que se tenha mais segurança para as TICs.

As considerações feitas a respeito da questão 130 vêm ao encontro da compreensão voltada aos interesses desta dissertação. Não nos interessando adentrar nas questões lexicais, entretanto, cabe a ressalva que este texto considera ou prestigia um sujeito que possui bases consideráveis de informática, evidenciando assim, as relações de forças existentes entre os sujeitos detentores do saber tecnológico e os que não o possuem. A presença de termos próprios do vocabulário tecnológico pode desfavorecer aquele sujeito que não domina tal saber, pois fica a mercê dessa relação de submissão.

Essa submissão diz respeito à noção de sujeito, pois ele está sujeito à língua e à história, assim como é afetado por elas para poder significar e significar-se. Por isso, ao considerarmos o sujeito como dividido, retomamos o dizer de Orlandi (2012a, p. 49), ao relatar que ele é “determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos”.

Mesmo que os títulos das provas abriguem o assunto tecnologia, acreditamos que os termos *softwares* e *hardware* são dispensáveis, já que não se pode atestar que todos os alunos avaliados detenham conhecimento de tais vocábulos. Essas são algumas de nossas indagações sobre a avaliação do ENEM quanto à escolha dos textos motes para a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Após considerarmos nossas apreensões do texto, analisaremos a ordem da questão: “Considerando-se o surgimento da espionagem corporativa em decorrência do amplo uso da internet, o texto aponta uma necessidade advinda desse impacto, que se resume em”. A partir disso, algumas relações emergem, as quais se conectam ao texto como, por exemplo, o uso das expressões “espionagem corporativa” e “uso da internet” o que, por sua vez, gera um impacto. O vocábulo “impacto” requer um complemento para que o sujeito possa produzir um sentido e não outro.

Nestas condições, recaímos na argumentação do texto que, dentre várias possibilidades interpretativas, permite aferir que a indústria promotora de recursos tecnológicos de segurança seria responsável pela diminuição do impacto, corroborando para a escolha da assertiva. A alternativa B – promover a indústria de segurança da informação – pode ser

entendida como o complemento de sentido para o “impacto” advindo da espionagem corporativa e do uso da internet.

Nesta análise, presenciamos uma questão que se fundamenta na argumentação do texto, supondo um direcionamento a ser seguido a partir de uma leitura atenta. A disposição desta questão está voltada para um exercício de busca e reiteração entre texto, ordem da questão e assertiva. Essa prática de reflexão para uma interpretação é algo importante a ser discutido. Nesse contexto, fazemos referência a Orlandi (2012c, p. 14) quando expõe que “o sujeito, que interpreta, lê a partir de sua posição-sujeito, o sujeito leitor crítico lê refletindo sobre sua posição-sujeito, sobre as condições de produção de sua leitura, por isso ele não interpreta apenas, ele compreende”. A compreensão de um texto está relacionada à forma como ele produz sentidos por meio de seus mecanismos de funcionamento, ou seja, a forma que os processos de significação trabalham o texto é uma maneira de compreendê-lo. Diferentemente disso, temos a interpretação que está no nível do que é dito, em que se tem a “ilusão de uma relação direta das palavras com as coisas” (ORLANDI, 2012c, p. 27).

Ainda em relação a esta questão, podemos estabelecer dois fatores que representam possíveis dificuldades para o aluno avaliado: o fator lexical e a leitura que precisa ser reflexiva. Aliado a esses dois fatores estabelecidos pela análise da questão 130, temos a questão 131, que dá continuidade a este bloco temático.

QUESTÃO 131

NASA DIVULGA A
PRIMEIRA FOTO FEITA
PELO ROBÔ OPPORTUNITY
NO SOLO DE MARTE.

VEJA:



WILL. Disponível em: www.willirando.com.br. Acesso em: 7 nov. 2013.

Opportunity é o nome de um veículo explorador que aterrisou em Marte com a missão de enviar informações à Terra. A charge apresenta uma crítica ao(à)

- A gasto exagerado com o envio de robôs a outros planetas.
- B exploração indiscriminada de outros planetas.
- C circulação digital excessiva de autorretratos.
- D vulgarização das descobertas espaciais.
- E mecanização das atividades humanas.

Figura 4 – Questão 131 da prova Azul

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>

Nesta questão, já em sua visualização, compreendemos o apelo da imagem associada a um texto verbal, podendo ser descrito como a união de texto verbal e não verbal que pode resultar sentidos diversos dependendo de quem lê. Para a leitura, é imperioso observar que há novamente um jogo, desta vez, voltado à compreensão de quesitos além da materialidade discursiva, tais como o uso do autorretrato e a existência de um robô chamado Opportunity.

Para AD, é de suma importância pensar numa leitura que vá além da interpretação, acionando os saberes historicizados. Para Orlandi (1999, p. 86), “a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta”, o que remete ao ponto de que toda leitura tem história, podendo um texto significar de diferentes maneiras.

A princípio, o ponto que mais detém a atenção é a figura de um robô, que aparentemente está tirando um autorretrato (*selfie*). Acreditamos que a postura do robô, com um dos olhos um pouco fechado e com um dos braços, estilizando um cumprimento jovem, e o outro braço estendido, não sendo possível a visualização de sua mão, remete a tal saber. No fundo, não há uma clareza de espaço, denotando apenas um ambiente natural como uma planície deserta.

Ao observarmos a materialidade do texto, entendemos que este robô estaria no solo do planeta Marte e quem estaria divulgando a imagem seria a NASA. A imagem é percebida agora como uma fotografia e esta foi produzida pelo próprio robô, que possui o nome de Opportunity. Para um sujeito/internauta acostumado com imagens divulgadas na internet, como os autorretratos, a leitura do texto não verbal poderia ser entendida com mais rapidez, o que pode ser distinto de um sujeito que não utiliza a internet e, principalmente, as redes sociais. Esse saber interdiscursivo, que emerge da memória discursiva, é o que possibilita ao sujeito interpretar e produzir sentidos a determinados textos. Conforme nos relatou Pêcheux (2009, p. 146-147), “as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”, o que sinaliza que o sentido das palavras é resultado das formações ideológicas desses sujeitos.

A ordem da questão conecta-se ao texto verbal e não verbal apresentado. Inicialmente, temos uma afirmação na ordem da questão – Opportunity é o nome de um veículo explorador que aterrissou em Marte com a missão de enviar informações à Terra. O que remeteria a uma explicação da função do robô em certo local. No entanto, ao atribuir essa declarativa, percebemos que não estamos tratando de um mero robô, pois ele é um “veículo explorador”.

Ao ligar o texto exposto ao final da ordem do exercício – A charge apresenta uma crítica ao(à) – deslocamos a apreensão de sentido dada inicialmente, pois a charge traz um

robô humanizado, que sabe tirar *selfie* e quer revelar o lugar em que está. A conexão robô e espaço apresentam uma nova função à exploração feita em Marte, que, primeiramente remeteria a uma descoberta do lugar, mas que delibera um sentido quanto ao hábito do autorretrato.

A assertiva correta rememora a exposição da foto do robô como uma maneira de representação e circulação no meio digital. Ao observarmos que a NASA é quem divulga essa foto, entendemos a difusão dessa forma de expressão. A assertiva C – circulação digital excessiva de autorretratos – expõe de forma expressiva a crítica apresentada pela charge.

Ao analisarmos o bloco temático “Tecnologias da Informação e Comunicação”, entendemos que, a todo instante, o sujeito/aluno avaliado precisa recorrer aos seus saberes discursivos, que permitem a sua interpretação. Para entender o texto e interpretar uma determinada questão, o sujeito precisa compreender o tema exposto e a linguagem utilizada. Ao tratar da linguagem, lembramos que, ao expor palavras estrangeiras e específicas de uma área de conhecimento, TICs, podemos facilitar ou dificultar a compreensão de certo texto. Essas palavras, aparentemente, não prejudicam a interpretação feita, mas podem interferir na manutenção de tempo de resolução da questão.

Lembramos que esses textos estão sendo apresentados em uma prova de âmbito nacional, e não necessariamente todos os sujeitos avaliados possuem substrato necessário para compreender certos termos e relações interdiscursivas. Como alguns termos são comuns a alguns sujeitos, as condições de produção em que esses textos foram criados originalmente, podem vir à tona. No entanto, o saber discursivo para a resolução dessa prova, vincula-se principalmente à maneira como esse sujeito interpreta o texto nas condições de produção a que ele está submetido, como sujeito avaliado e com um tempo estipulado para resolver uma questão.

Interpretar é o que fazemos a todo instante, isso é o que abordamos na AD, mas será que conseguimos compreender a ordem de cada questão apresentada na prova do ENEM? Esse pode ser o ponto chave da nossa discussão. Interpretar é ir além do que o texto nos apresenta, é fazer relações com outros textos, pensar no processo sócio-histórico de sua constituição, para assim, produzir sentidos. No entanto, sabemos que o trabalho escolar, muitas vezes, se limita ao uso de livro didático. A leitura escolar parece ficar no nível da superfície, no óbvio, em seu aspecto previsível.

Cabe ao professor, orientar e discutir diferentes textos, de forma a desenvolver a criticidade do sujeito leitor, que se faz pelas relações do texto com a história e com as condições de produção. As relações entre textos, intertextualidade, permite que o sujeito

interaja com o texto e crie diferentes efeitos de sentido que contribuem para a sua relação com o mundo e com os outros.

As questões analisadas no bloco temático das TICS representam 10% da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, evidenciando a importância da discussão deste tema pelo ENEM. A constatação de que as questões motivam saberes estipulados pela sociedade faz com o aluno avaliado precise se preparar adequadamente a esse tipo de avaliação. A necessidade de atualização, como também a compreensão de determinados termos utilizados na esfera tecnológica ficam aparentes. Embora essas questões viabilizem um saber dominante e, possivelmente, possa atribuir um valor ao saber do aluno, não focamos nesse detalhe. Nossa atenção está voltada à forma de avaliação, pois acreditamos que uma prova de múltipla escolha não aciona muito dos conhecimentos do sujeito/aluno, pois este, pressionado pelo tempo e pela necessidade de resposta, precisa desenvolver um gesto de interpretação mais direcionado ao tema proposto.

5.2. VIOLÊNCIA E QUESTÕES SOCIAIS

Para análise desse bloco temático apresentamos as questões 105 e 135 da prova azul da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM/2014. O assunto abordado nas questões refere-se aos tipos de violência que afetam a sociedade, sendo ela explicitamente marcada ou, de certa forma, velada. Neste sentido, observaremos a materialidade discursiva (texto verbal e não verbal) da questão e a assertiva dada como correta, para realizar uma análise descritiva e discursiva.

A violência é algo muito abordado pelos meios de comunicação de massa. Ela é uma forma de opressão e abuso da força, seja ela física ou verbal, que pode ser vista como um fenômeno histórico na constituição da sociedade brasileira. As causas da violência podem estar associadas a diferentes problemas sociais que derivam das condições sócio-econômicas da população.

Sabemos o que é violência, e ela se mostra de várias formas, podendo ser caracterizada como violência contra a mulher, a criança, o idoso, sendo caracterizada como violência sexual, psicológica, física, verbal, institucional, dentre outras. A conscientização da população quanto a esse problema que afeta nossa sociedade precisa acontecer. E isso, só ocorrerá quando houver uma grande mudança nas políticas públicas e uma participação maior da sociedade nas discussões e soluções desse problema de abrangência nacional.

Nesse sentido, analisamos a questão 105 que trata da violência infantil.

QUESTÃO 105



Os meios de comunicação podem contribuir para a resolução de problemas sociais, entre os quais o da violência sexual infantil. Nesse sentido, a propaganda usa a metáfora do pesadelo para

- A informar crianças vítimas de abuso sexual sobre os perigos dessa prática, contribuindo para erradicá-la.
- B denunciar ocorrências de abuso sexual contra meninas, com o objetivo de colocar criminosos na cadeia.
- C dar a devida dimensão do que é o abuso sexual para uma criança, enfatizando a importância da denúncia.
- D destacar que a violência sexual infantil predomina durante a noite, o que requer maior cuidado dos responsáveis nesse período.
- E chamar a atenção para o fato de o abuso infantil ocorrer durante o sono, sendo confundido por algumas crianças com um pesadelo.

Figura 5 – Questão 105 da prova Azul

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>

A análise de discurso pretende, a partir dos gestos interpretativos, atribuir sentidos possíveis a uma determinada materialidade discursiva. A questão 105 traz para o nosso gesto interpretativo estas noções teóricas, sendo exercitadas na prática do analista. Ao visualizarmos a questão, sua textualidade nos direciona ao imaginário, emergindo saberes do interdiscurso de uma forma diferenciada, visto que a imagem é algo disforme, dificultando, em um primeiro momento, a atribuição de sentido.

Ao observarmos a materialidade imagética, podemos constatar a presença de uma sombra que remete a figura de um monstro de braços abertos. Essa figura monstruosa poderia gerar pesadelos para algumas pessoas. A postura pode simbolizar tanto um abraço quanto uma captura de alguém. Ainda, podemos constatar o fundo cinza, lembrando a penumbra, possivelmente, a noite chegando. Todos esses detalhes remetem a um saber presente no imaginário infantil, em que os monstros são os causadores de medos que ocasionam a insônia.

Quando tentamos identificar a imagem que também é uma materialidade discursiva, pois significa em determinadas condições de produção, encontramos uma brecha que se instaura pela constituição da materialidade linguística, na qual encontramos a SD6 – Para algumas crianças o pesadelo chega antes do sono. Pela união das duas materialidades, a linguística e a imagética, atribuímos um possível sentido que se refere à criança, visto que ela

pode estar significando algo possível dentro de um contexto simbólico de apreensão, mas que não é evidente até então.

Ao apreciarmos a materialidade linguística, estendemos nossa análise para a SD6. Encontramos o vocábulo “pesadelo” como sujeito da oração, que possibilita a ação, essa ação ocorre “antes” da chegada do “sono”. O que nos permite verificar a conexão do medo, frente ao pesadelo real ou ao abuso sexual, “para algumas crianças”. Ressaltamos que não há um sentido único para um texto, pois a produção de sentidos se dá pelo funcionamento do texto, os sentidos são constituídos historicamente na relação do sujeito com a língua.

Com a atribuição de possíveis sentidos mencionados, voltamos ao imaginário que, ligado ao histórico e ao social, constitui as condições de produção desta materialidade discursiva. Em uma observação mais atenta, lemos ao lado esquerdo inferior da materialidade ora analisada, outra SD, a qual denominaremos SD7 – Denuncie qualquer caso de violência sexual infantil/ Ligue 100. Com a inter-relação dos textos, inscritos em um mesmo ambiente, consideramos a necessidade de realizar a remissão de uma materialidade discursiva para outra, fazendo emergir uma nova perspectiva de sentido.

Ao unirmos a SD6 e a SD7, atribuímos o sentido de violência sexual proferida contra as crianças, o que deve ser denunciado pelo interlocutor da materialidade, o que é verificado pelo uso no modo imperativo “denuncie” e “ligue”. Esta constatação faz dessas materialidades, espaço de encontro para a conscientização desse problema social e permite ao sujeito aluno avaliado constatar a presença deste em nossa sociedade, algo que deveria ser interpretado a partir do interdiscurso e do efeito da memória discursiva.

Outra observação é a de que a materialidade discursiva que se vincula na ordem da questão, revisita as nossas constatações analíticas, atribuindo as SD6 e SD7 e a materialidade imagética, um caráter de publicidade, uma vez que a ordem da questão inicia por “Os meios de comunicação podem...”, assim, definindo que as materialidades estão veiculadas aos canais de comunicação de massa, a qual desempenha uma função específica de difundir essa problemática social.

Ainda sobre a ordem do exercício, é pertinente constatar que a indagação realizada ao aluno avaliado parte do enunciado “nesse sentido, a propaganda usa a metáfora do pesadelo para...”, o que nos mostra uma reiteração do sentido apreendido, uma materialidade que traz a tona o tema da violência social.

A metáfora, dentro da constituição dos conteúdos programáticos do Ensino Médio, faz parte de uma grade curricular obrigatória. O aluno avaliado, a partir dessa questão, faz

emergir seus conhecimentos linguísticos e sociais, presentes em sua memória discursiva, de maneira a realizar seu gesto interpretativo.

Ao abordarmos as questões sociais, precisamos lembrar que existem relações de força presentes nos grupos sociais, nas formas de conhecimento e nas práticas de avaliação, que ficam expostas nessa questão. A violência sexual infantil atinge toda a população e é preciso um esclarecimento da população.

Para intensificarmos nossas análises, podemos dizer que na ordem da questão, encontramos pistas que nos levam à interferência de forças sociais instauradas em sua constituição. Ao defrontarmos os sentidos que as SD6 e SD7 podem produzir, agrupando-as à materialidade imagética e à ordem da questão, reiteramos a questão das forças sociais através do direcionamento para a assertiva adequada, ou seja, a conscientização da denúncia diante do problema social do abuso sexual infantil. O que traz para a prova um caráter de disseminadora de um saber que se constitui pelo discurso e coloca o sujeito aluno avaliado num lugar de subordinação, por ter uma única possibilidade para a resposta da questão.

Ao examinarmos a assertiva C. – dar a devida dimensão do que é o abuso sexual para uma criança, enfatizando a importância da denúncia – como adequada, reiteramos o ponto das relações de força instaurada pelo ENEM que, de alguma forma direciona um certo sentido ao texto interpretado, o que constitui um tipo de filiação ideológica e um embate de forças.

Nosso posicionamento perante o saber instaurado como sentido único, o qual se materializa pela assertiva adequada, não é desvalorizado, uma vez que o problema social do abuso sexual infantil é, sem dúvida, algo de extrema preocupação e deve ser denunciado. No entanto, o que queremos evidenciar é, perante as materialidades expostas no texto, como o aluno avaliado poderia demonstrar saberes a partir de gestos interpretativos de forma que se respeitassem os sentidos atribuídos por ele a determinadas materialidades discursivas. Talvez, se o aluno avaliado fosse questionado sobre seus saberes a respeito do assunto violência sexual infantil, de forma discursiva, não se teria mais êxito em avaliar seus saberes?

Para manter nossa linha de raciocínio, continuamos tratando do tema violência, mas com outro enfoque. Passamos à apresentação da questão a ser analisada, que é de número 135 e foi retirada da prova azul. Vejamos:

QUESTÃO 135



Disponível em: www.portaldapropaganda.com.br. Acesso em: 28 jul. 2013.

Essa propaganda defende a transformação social e a diminuição da violência por meio da palavra. Isso se evidencia pela

- A predominância de tons claros na composição da peça publicitária.
- B associação entre uma arma de fogo e um megafone.
- C grafia com inicial maiúscula da palavra "voz" no slogan.
- D imagem de uma mão segurando um megafone.
- E representação gráfica da propagação do som.

Figura 6 – Questão 135 da prova Azul

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>

A questão 135 nos faz refletir sobre os aspectos de sentido, ao mesmo tempo nos remete aos interlocutores que são expostos a esta materialidade, pois, se os efeitos de sentido emergem no sujeito que é interpelado pela ideologia, não podemos depreender que a interpretação se realize de maneira direcionada. Logo, o conceito de condições de produção emerge em nossa análise, visto que é condizente com os nossos propósitos analíticos. A nosso ver, as condições de produção são de suma importância ao nos depararmos com a materialidade discursiva trazida na referida questão do ENEM, uma vez que estamos lidando com um interlocutor que é motivado a interpretar a partir da linguagem que o constitui.

Vamos à descrição das pistas que nos fazem refletir sobre esta materialidade. Notamos, em primeiro plano, a imagem de um megafone, sendo sustentado por uma coronha de revólver. Associado a isso, à esquerda, temos traços elípticos não concêntricos que simbolizam a propagação do som.

Ao destacarmos esses segmentos imagéticos, podemos constituir em nosso imaginário a relação de propagação do som, entretanto, as materialidades discursivas mencionam a “voz” como sendo aquela que irá se propagar pelo megafone. O que nos causa estranhamento, em um primeiro momento, é a coronha do revólver que pode ser associada a ícones ligados a policiais e bandidos, porém, ao nos determos com as construções linguísticas, podemos ler as sequências discursivas: SD8 – “Voz da comunidade” e SD9 – “Paz só se consegue com Voz”. Ainda, dentro da perspectiva de análise da imagem, há a colocação de um fundo branco que pode ser ligado à concepção de paz. A paz parece ser reivindicada, há uma suposta participação desta marca significativa que a cor representa.

Logo, atribuir sentidos a partir da união das materialidades que organizam este texto é trazer à tona os saberes da ordem da memória discursiva, relacionados ao lugar social em que

este sujeito se inscreve como interlocutor. Desta forma, há interpretações possíveis a partir desta materialidade que podem versar entre um suposto desejo de trazer a paz para dentro de uma esfera social (uma comunidade) e/ou à propagação da voz da comunidade (um corpo social) que reivindica paz a partir da propagação deste discurso.

Retornemos, então, a SD8 e SD9. Nessas sequências discursivas, observamos o uso do substantivo “voz” que toma posições diferenciadas nos enunciados. Em SD8 – “Voz da comunidade” –, a sintaxe constitui-se de uma sentença composta por um nome (voz) que é atribuído a ele um complemento nominal (da comunidade). Apreendemos a necessidade de o enunciado vir complementando o sentido do nome para, talvez, incidir na compreensão, a ponto de dizermos que a voz pertence à comunidade. Já, em SD9 – “Paz só se consegue com Voz”, o substantivo (voz) está na posição de complemento do verbo (conseguir) atribuindo a relação de complementaridade sintática, mas, desta vez, faz referência a um sujeito (paz) acompanhado por um advérbio (só).

A partir dessa análise sistêmica, podemos inferir que o substantivo “Voz” reclama um significado e, portanto, deixa instaurar o deslize e/ou o equívoco no gesto interpretativo. Aqui, retornando ao conceito de corpo, uma vez que o sujeito, ao tentar atribuir sentido, está atrelando seu corpo ao corpo dos sentidos, ou seja, por mais superficial que seja a observação da palavra “voz” nos dois enunciados, temos um olhar atento para sua colocação, o que atribui sentidos diferentes, o que evoca forças que interagem a partir das relações de poder.

Nos referidos enunciados, por sua vez, conseguimos compreender a instauração das relações de poder e dominação a partir da imagem da coronha do revólver, o que nos permite estas relações pela força da arma, que neste caso possui como munição a “voz”. Contudo, esta voz pertence a uma comunidade que quer paz, ou seja, a dominação se dá pelo poder e dominação da voz em relação à violência enquanto agressão física.

Como já mencionado, as condições de produção interferem na interpretação do sujeito, uma vez que seus saberes motivam sua interpretação. A questão ideológica, por sua vez, também está presente na questão das condições de produção, pois o sujeito, por ser interpelado pela ideologia, constitui sentidos decorrentes de suas relações sócio-históricas.

Portanto, ao conceito de condições de produção, propomos um exercício de reflexão. Pensemos na questão que nos motivou a análise, observando-a presa ao contexto de produção da prova do ENEM, como se tivesse sido produzida apenas como recurso para a elaboração da questão. Então, este texto teria possibilidade de significar a partir daquelas condições de produção, ou seja, as da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Logo, o caso de trazer para uma prova nacional uma campanha que se instaura em determinado contexto sócio-histórico recai na questão da interpretação daquele sujeito que está inserido em um contexto diverso daquele apresentado na prova. Conseqüentemente, estas perspectivas distanciam-se da questão do ENEM, uma vez que a comunidade, dentro do direcionamento interpretativo que a questão nos favorece, traria um sentido mais amplo para a palavra comunidade, como, por exemplo, o sentido daquilo que é comum a um conjunto de sujeitos que residem em um mesmo lugar, ou, até mesmo, direcionar o sentido para sujeitos que comutam dos mesmos interesses e ideais políticos, religiosos entre outros.

Ainda sobre a “ordem do exercício” podemos traçar um campo de sentido, pois o destaque da materialidade linguística é no substantivo “voz” e já na “ordem do exercício” isto é suprimido pela colocação do termo “palavra”, ou seja, a percepção dos constituintes que formam o enunciado linguístico em destaque na materialidade analisada não emerge neste momento. A paráfrase do vocábulo “voz” por “palavra” pode ser considerada um deslizamento que instaura a possibilidade de um equívoco, pois a palavra não é requisito de voz, lembrando que a linguagem não é transparente. Porém, evidenciamos o caráter de embate de forças sociais, pois defende, ou melhor, direciona a interpretação para um ato social da diminuição da violência, por meio da “palavra”.

Na assertiva B, entendemos uma retomada do discurso imagético, pois retrata ícones reveladores. No momento em que se vê a coronha de um revólver sustentando um megafone, teríamos aí a questão da violência, marcada pela parte da arma de fogo, e o poder da “palavra” (voz, na publicidade) como munição para acabar com a violência. Embora seja, até agora, a mais propícia das intenções da questão, podemos encontrar uma interferência de forças dominantes que podem, de certa maneira, atribuir sentido de mais violência a partir dessa tomada de atitude.

Embora estas análises sejam sujeitas a outras formas de atribuir sentidos, compreendemos a complexa relação no gesto interpretativo motivado, pois, a nosso ver, temos possibilidade de encontrar mais de uma possibilidade de significação. Em se tratando de assertivas motivadas pela múltipla escolha, em que só uma é a aceita, temos que atribuir a concepção de sentido mais próximo ao contextualizado. A assertiva adequada é a (B), pois, segundo o gabarito oficial, a fotografia é uma montagem de duas imagens distintas: um megafone na parte superior e a coronha de um revólver na parte inferior, que favorece a mão empunhar o objeto como se fosse uma arma.

As questões 105 e 135 da prova azul do ENEM/2014 remetem a um tipo de violência existente na sociedade e uma possível transformação/resolução de problemas sociais, saber

este instituído ideologicamente nos sujeitos alunos avaliados. As condições de produção da materialidade discursiva são distintas, mas trazem à tona uma problemática enfrentada pela sociedade.

Logo, ao analisarmos estas questões, encontramos brechas nos dizeres que fazem com que o sujeito busque encontrar sentidos pré-determinados, pois não há o devido respeito ao seu gesto interpretativo, deixando à margem desse tipo de questão os aspectos ideológicos que os sustentam. Aqui não nos cabe analisar a eficiência desse tipo de avaliação, mas, sim, trazer a importância do discurso como sendo algo vivo que se apresenta através das relações da linguagem com o mundo e seus interlocutores. Devemos refletir até que ponto os discursos dominantes influenciam no dizer, ou no que não dizer dos interlocutores, pois cada sujeito é afetado por uma historicidade que o constitui.

5.3. SAÚDE

Esse bloco temático traz a necessidade de se discutir assuntos de saúde pública. As questões 96 e 98 da prova azul da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM/2014 serão analisadas a partir das perspectivas discursivas pelo olhar do analista. Nessas análises, levamos em conta a materialidade discursiva (texto verbal e não verbal) de cada questão e da respectiva assertiva revelada como correta.

Ao denominarmos este bloco pelo tema “saúde”, lembramos que o termo pode ser definido como um estado de bem-estar físico, mental e social, segundo a Organização Mundial de Saúde. Atualmente, a ciência médica juntamente com orientação de atividade física são as duas principais maneiras evidenciadas pela mídia quando o assunto é saúde. Os sujeitos são motivados a observar suas ações, de modo a preservar a saúde, apoiados pela constante popularização do assunto.

A partir das considerações acima, pretendemos analisar as questões 96 e 98 a partir de pistas que apoiem nossas exposições. Para tanto, definimos, para este bloco, considerar gestos interpretativos diferenciados para cada questão, a fim de comprovar o quanto o sujeito aluno avaliado pode ser afetado a partir das condições de produção em que os textos são vinculados à prova.

Para considerar este tipo de análise, o que nos impulsiona é o fato de que as materialidades discursivas a serem analisadas sofrem um deslocamento significativo em

relação às condições de produção instauradas pela prova do ENEM. Consideremos as análises.

QUESTÃO 96 =====

TEXTO I

Seis estados zeram fila de espera para transplante da córnea

Seis estados brasileiros aproveitaram o aumento no número de doadores e de transplantes feitos no primeiro semestre de 2012 no país e entraram para uma lista privilegiada: a de não ter mais pacientes esperando por uma córnea.

Até julho desse ano, Acre, Distrito Federal, Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Norte e São Paulo eliminaram a lista de espera no transplante de córneas, de acordo com balanço divulgado pelo Ministério da Saúde, no Dia Nacional de Doação de Órgãos e Tecidos. Em 2011, só São Paulo e Rio Grande do Norte conseguiram zerar essa fila.

TEXTO II



Disponível em: <http://noticias.uol.com.br>. Acesso em: 11 ago. 2013 (adaptado).

A notícia e o cartaz abordam a questão da doação de órgãos. Ao relacionar os dois textos, observa-se que o cartaz é

- A contraditório, pois a notícia informa que o país superou a necessidade de doação de órgãos.
- B complementar, pois a notícia diz que a doação de órgãos cresceu e o cartaz solicita doações.
- C redundante, pois a notícia e o cartaz têm a intenção de influenciar as pessoas a doarem seus órgãos.
- D indispensável, pois a notícia fica incompleta sem o cartaz, que apela para a sensibilidade das pessoas.
- E discordante, pois ambos os textos apresentam posições distintas sobre a necessidade de doação de órgãos.

Figura 7 – Questão 96 da prova Azul

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>

Ao sermos apresentados a esta questão, consideramos duas materialidades discursivas evidenciadas, “texto 1” e “texto 2”. Ao observarmos o título referente ao texto 1 – Seis estados zeraram fila de espera para transplante de córnea – depreendemos uma possível leitura, o assunto de doação de órgãos.

Durante a leitura, encontramos características linguísticas que nos permitem considerar o texto como informativo. A informação que julgamos ser importante para este momento da análise é que, em 2012, seis estados brasileiros – Acre, Distrito Federal, Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Norte e São Paulo – eliminaram a fila de espera para transplante de córneas, fato relatado pelo Ministério da Saúde.

Com o que foi descrito, evidenciamos, na materialidade do texto, a necessidade de expor um saber sobre a saúde pública, pois alguns estados brasileiros atingiram o objetivo de acabar com as filas de espera para transplantes de córneas. Entretanto, apenas pela leitura do texto, não é possível detectar como ou de que forma estes estados chegaram a tal resultado, possibilitando encontrarmos uma pista para o nosso gesto interpretativo, que se constitui pela língua que, segundo a AD, está sempre sujeita a equívocos e falhas. O apagamento da informação consiste possivelmente numa falta, uma estratégia discursiva que, pela omissão de palavras ou orações, pode (ou não) ser resgatada pelo sujeito interlocutor. Essa falta, segundo Ernst (2009, p. 4), “pode ocorrer, no nível intradiscursivo, através de diferentes processos de ordem sintática e lexical em que algo falha na estrutura gramatical.”.

Neste contexto, lembramos que a falta está conectada aos elementos do interdiscurso de uma dada FD que podem ser ocultados, mas que podem ser resgatados pelo analista através das condições de produção em que certos dizeres foram produzidos. Ao revelarem que “Seis estados zeraram fila de espera para transplante de córnea”, a falta se instaura, pois não se tem como verificar como isso ocorreu. Esse discurso significa, por ter sido produzido em determinadas condições de produção e só entendemos que há uma possível ocultação de dizer, uma falta, porque a informação não é proferida ao sujeito interlocutor.

Ao analisarmos as pistas presentes no texto 1, encontramos registros do texto vinculado à fonte disponibilizada abaixo do texto 2, em que mostra a reportagem na íntegra no ano de 2012. O texto não se limita ao disposto na questão, relacionando dados sobre transplantes de córneas e traz a informação de que este procedimento está em quinto lugar em porcentagem de necessidade no país.

As duas versões da materialidade discursiva permitem dizer que este texto significa de formas diferentes, constituindo gestos de interpretação distintos devido às condições de produção. Assim, podemos reiterar a ideia que não pretendemos entender o que os textos querem dizer, mas o que significam ao funcionarem de uma e não de outra maneira.

Seguindo nossa análise, notamos, no texto 2, a presença do ator José de Abreu, que pode ser reconhecido por suas participações em telenovelas, sendo vinculado a dois enunciados – Seja um doador de órgãos e Avise a sua família. A imagem e os enunciados nos permitem interpretar, a partir do interdiscurso, que o texto 2 se refere a uma campanha publicitária a favor da conscientização sobre a importância da doação de órgãos. Chegamos a essa conclusão por meio do uso dos verbos no imperativo – Seja e Avise – que solicitam um auxílio à população quanto ao ato de doar órgãos.

Ao pesquisarmos a respeito da publicidade, descobrimos que o ator foi protagonista, em 2012, de uma campanha a favor da doação de órgãos. Essa informação nos acena para a noção de historicidade, pois para a AD, não é o tempo cronológico que organiza a história, mas sua relação entre o simbólico e o imaginário atrelado ao texto. Por isso, não existe a preocupação de dar sentido ao texto, mas apreender sua historicidade.

A historicidade está presente no interior de uma relação de sentidos, assim, fatos que se ligam à história contribuem na reflexão que resulta no gesto interpretativo do sujeito. Ou seja: o sujeito, ao realizar sua leitura, está submetido à memória social que o determina e faz nascer o gesto de interpretação que estabelece um sentido em detrimento de outro. No entanto, na leitura realizada pelo sujeito aluno, dentro das condições de produção da prova, temos um direcionamento conduzido pela ordem da questão, o que pode interferir nos efeitos de sentido gerados pela leitura.

O sujeito aluno avaliado, imerso em uma sociedade afetada pela mídia, não pode ser influenciado por certos saberes pré-estabelecidos? Ao deparar-se com as materialidades da questão, o sujeito pode entender que os textos possuem sentidos outros, vinculando-se a historicidades diferentes. No entanto, a publicidade referente à campanha de doação de órgãos, conforme a fonte disponibilizada, aparece no mesmo espaço virtual, sendo vista como apenas uma reportagem, o que poderia afetar o gesto interpretativo do sujeito aluno.

É importante dizer que, tanto na questão quanto no site citado, as materialidades se constituem mutuamente, possibilitando associações e acréscimo de elementos. Segundo nosso gesto analítico, o texto 2 permite apreender pistas de complementaridade de saberes entre elas. Como ressalta a ordem do exercício – A notícia e o cartaz abordam a questão da doação de órgãos. – e isso fica evidente ao refletirmos sobre as materialidades. Solicita-se ao sujeito avaliado para relacionar os dois textos, o que já é feito no site em que foi retirada materialidade discursiva, e observar o que o cartaz é ao se vincular à notícia, e aí que percebemos a complementaridade pela adição de informação.

A resposta é a opção B – complementar, pois a notícia diz que a doação de órgãos cresceu e o cartaz solicita doações –, o que corresponde ao gesto analítico que apresentamos aqui. Pensamos que a prova do ENEM poderia possibilitar uma exposição escrita para que o sujeito avaliado exercesse seu gesto interpretativo, assim, representando um dos gestos interpretativos motivados pela prova.

Dessa forma, indagamo-nos se os textos utilizados pela prova do ENEM respeitam as experiências de leitura do aluno avaliado, uma vez que os textos motes se constituem pelas relações sócio-históricas, que podem ser imaginadas pelo sujeito, significando a partir de suas

condições de produção. Além disso, o efeito do interdiscurso quanto à interpretação dos textos pode facilitar ou problematizar a interpretação da questão, uma vez que o sujeito pode ser tolhido pela forma de avaliação da prova, que o limita a marcar uma das assertivas.

Passemos agora para a análise da questão 98, direcionada ao uso de suplementos alimentares por adolescentes.

QUESTÃO 98

Uso de suplementos alimentares por adolescentes

Evidências médicas sugerem que a suplementação alimentar pode ser benéfica para um pequeno grupo de pessoas, aí incluídos atletas competitivos, cuja dieta não seja balanceada. Tem-se observado que adolescentes envolvidos em atividade física ou atlética estão usando cada vez mais tais suplementos. A prevalência desse uso varia entre os tipos de esportes, aspectos culturais, faixas etárias (mais comum em adolescentes) e sexo (maior prevalência em homens). Poucos estudos se referem a frequência, tipo e quantidade de suplementos usados, mas parece ser comum que as doses recomendadas sejam excedidas.

A mídia é um dos importantes estímulos ao uso de suplementos alimentares ao veicular, por exemplo, o mito do corpo ideal. Em 2001, a indústria de suplementos alimentares investiu globalmente US\$ 46 bilhões em propaganda, como meio de persuadir potenciais consumidores a adquirir seus produtos. Na adolescência, período de autoafirmação, muitos deles não medem esforços para atingir tal objetivo.

ALVES, C.; LIMA, R. J. *Pediatr.* v.85, n.4, 2009 (fragmento).

Sobre a associação entre a prática de atividades físicas e o uso de suplementos alimentares, o texto informa que a ingestão desses suplementos

- A é indispensável para as pessoas que fazem atividades físicas regularmente.
- B** é estimulada pela indústria voltada para adolescentes que buscam um corpo ideal.
- C é indicada para atividades físicas como a musculação com fins de promoção da saúde.
- D direciona-se para adolescentes com distúrbios metabólicos e que praticam atividades físicas.
- E melhora a saúde do indivíduo que não tem uma dieta balanceada e nem pratica atividades físicas.

Figura 8 – Questão 98 da prova Azul

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>

Para esta análise, partiremos de sequências discursivas que nos possibilitam um gesto interpretativo voltado às condições de produção da materialidade discursiva presentes na questão. Para tanto, observamos relações de força social que contribuíram para nossas indagações.

Ao nos expormos a essa materialidade, atribuímos a ela um caráter informativo sustentado por argumentos que consolidam a informação sobre o tema “suplementos alimentares”. Com isso, podemos dizer que há um caráter de conscientização e popularização do tema, haja vista que, os sujeitos avaliados na prova do ENEM são, em sua maioria, jovens concluintes do Ensino Médio e, portanto, conhecem ou poderiam conhecer tal tema.

A proximidade do tema com o sujeito avaliado trouxe a nós a possibilidade de configurar uma força social que demonstra o poder a partir da questão. Ou seja, a abrangência da prova faz com que, de alguma forma, todos os sujeitos alunos avaliados sejam submetidos

a tal materialidade e sustentem as informações graças à ordem da questão inserida no contexto avaliativo, que demonstra certa força dominante.

Como já referido anteriormente, a ordem da questão limita o gesto interpretativo do sujeito aluno avaliado, direcionando seus saberes a uma única possibilidade. Nesta questão, temos a seguinte indagação: “Sobre a associação entre a prática de atividades físicas e o uso de suplementos alimentares, o texto informa que a ingestão desses suplementos”. Para isso, expomos a assertiva adequada que completa a sentença, a opção B – é estimulada pela indústria voltada para adolescentes que buscam um corpo ideal – o que nos permite definir quais serão nossas sequências discursivas.

Vejamos as sequências discursivas:

SD10 – A mídia é um dos importantes estímulos ao uso de suplementos alimentares ao veicular, o mito do corpo ideal.

SD11 – ... a ingestão desses suplementos

SD12 – ... é estimulada pela indústria voltada para adolescentes que buscam um corpo ideal.

A SD10 foi retirada do corpo do texto mote da questão 98, a SD11 faz parte da ordem da questão e SD12 é a assertiva adequada. Com isso, tentaremos demonstrar as relações presentes nos enunciados SD10, SD11 e SD12 para tornar evidentes as retomadas de palavras apresentadas tanto na materialidade do texto da questão como na materialidade da ordem da questão junto à assertiva. Para tanto, vamos nos valer dos princípios de comparação presentes na questão.

Essas comparações, por sua vez, são as convergências que resultam da recuperação dos sentidos recobertos pelo SD10, expostos pelos sentidos de SD11 e SD12, cujas relações podem ser tecidas através das interações sintático-semânticas subjacentes a ambos. Trata-se de relações de coesão pressupostas, cujo preenchimento sintático do espaço ocorre pela resposta da questão, resultando em teias de sentido construídas a partir das posições-sujeito representadas pelos leitores.

Com isso, dependendo das diferentes posições representadas pelos sujeitos que leem, ora pode haver união, ora separação entre as constituições sintático-semânticas que estimulam uma leitura direcionada, que se volta apenas para o objetivo de encontrar a assertiva correta. A seguir, SD10 e SD11 passam a ser analisadas como um único enunciado, consideradas a partir de relações de aliança, cujos agrupamentos são posteriormente descritos.

Em SD10 observamos o uso das expressões “mídia”, “estímulos”, “uso de suplementos alimentares” e “corpo ideal”, o que é retomado em SD11 ao mencionar “ingestão de suplementos alimentares” complementada por SD12 com “estimulada”, “indústria” e

“corpo ideal”. Essas expressões parecem reforçar a necessidade de ler o texto de maneira a achar regularidades presentes na assertiva correta. Isso porque ao lermos SD11 e SD12 verificamos um resgate da SD10.

Aparentemente, encontramos uma possível paráfrase que surge a nossos olhos, pois o uso das palavras de forma repetitiva sinaliza um iminente excesso. Excesso que permite ao sujeito avaliado, detectar a assertiva pela reiteração de termos já expostos no texto mote, influenciados pelas condições de produção que revisitam a historicidade do “mito do corpo ideal”.

Essas considerações remetem à potência da mídia na veiculação de informações, que influencia na instauração de saberes atualizados pela formação ideológica capitalista, ao resgatar o mito do corpo perfeito, possibilitando um movimento de interpretação que indica a prevalência de um sentido em detrimento de outros.

Assim, atribuir sentidos a um enunciado, ligar ele a redes de significados, parte de princípios relevantes às perspectivas do discurso, que, por sua vez, nos permite compreender a relação de heterogeneidade em uma sequência discursiva, como diz Courtine (2009). Para o autor, “a inscrição de um enunciado num conjunto de formulações – como ‘um nó em uma rede’ – deverá ser caracterizada a partir de uma pluralidade de pontos, constituindo, ao redor de sequências discursivas tomadas como ponto de referência...” (p. 90).

No caso das SD referidas aqui, podemos dizer, de modo geral, que pertencem a um discurso que perpassa por diferentes FDs e, segundo seu engajamento a uma ordem do dizer, fazem menção à política, economia, *status* social, consumismo, entre outras. No caso do SD10 e SD12, é possível traçar alguns paralelos que nos levem ao domínio de enunciados próprios daqueles que compreendem esta materialidade como tendenciosa, a fim de conceituar o que é confiável e daqueles que condenam o consumo de suplementos alimentares, sendo estes sentidos sustentados pelos dizeres da mídia.

A forma como o sujeito aluno lê e interpreta o texto, submetido inconscientemente a essa formação ideológica capitalista, relaciona-se aos saberes rememorados pelo “mito do corpo perfeito”, permeado pelas relações de força social cunhadas pela mídia que institui certos saberes como “corretos”.

Passamos a seguir ao bloco temático “Leitura e sociedade”.

5.4. LEITURA E SOCIEDADE

Para análise desse bloco temático, apresentamos as questões 103 e 121 da prova azul da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM/2014. O foco está na leitura e na forma de ler e interpretar um texto, o que nos permitiu refletir sobre quais referências à leitura são dispostas nessa avaliação.

Produzir tal reflexão pode reverberar tanto para a leitura de textos como para a sua produção, levando em consideração a sua historicidade. A leitura não pode ser vista como apenas um tema que revela desigualdades de sentidos a partir das percepções do leitor. A consagração da leitura como um ato que exige uma coerência (início, meio e fim) suscita a interpretação, algo discutido por profissionais que atentam para a importância da qualidade de reflexão dos sujeitos imersos na sociedade atual. No entanto, as maneiras de atribuir sentidos, através da leitura, devem ser vinculadas à questão ideológica que constitui o sujeito.

Observaremos a materialidade discursiva da cada questão e a assertiva dada como correta, para realizar uma análise descritiva e discursiva. Partindo da noção de que a linguagem não é transparente, precisamos atentar para o modo como são apreendidos sentidos nesses textos, que sugerem possíveis interferências sócio-históricas, anunciando as relações de forças presentes no discurso. Passamos a análise da questão 103.

QUESTÃO 103

Censura moralista

Há tempos que a leitura está em pauta. E, diz-se, em crise. Comenta-se esta crise, por exemplo, apontando a precariedade das práticas de leitura, lamentando a falta de familiaridade dos jovens com livros, reclamando da falta de bibliotecas em tantos municípios, do preço dos livros em livrarias, num nunca acabar de problemas e de carências. Mas, de um tempo para cá, pesquisas acadêmicas vêm dizendo que talvez não seja exatamente assim, que brasileiros leem, sim, só que leem livros que as pesquisas tradicionais não levam em conta. E, também de um tempo para cá, políticas educacionais têm tomado a peito investir em livros e em leitura.

Os falantes, nos textos que produzem, sejam orais ou escritos, posicionam-se frente a assuntos que geram consenso ou despertam polêmica. No texto, a autora

- A resalta a importância de os professores incentivarem os jovens às práticas de leitura.
- B critica pesquisas tradicionais que atribuem a falta de leitura à precariedade de bibliotecas.
- C rebate a ideia de que as políticas educacionais são eficazes no combate à crise de leitura.
- D** questiona a existência de uma crise de leitura com base nos dados de pesquisas acadêmicas.
- E atribui a crise da leitura à falta de incentivos e ao desinteresse dos jovens por livros de qualidade.

LAJÓLO, M. Disponível em: www.estadao.com.br. Acesso em: 2 dez. 2013 (fragmento).

Figura 9 – Questão 103 da prova Azul

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>

A questão 103, referente à “censura moralista” trata da prática da leitura como algo em apuros. Isso pode ser constatado pelo texto mote da questão, que revela o embaraço vivido por leitores no país. Podemos examinar este embaraço ao encontrar vários enunciados que

remetem prioritariamente uma negatividade quanto ao hábito da leitura e à probabilidade de se adquirir livros.

Aparentemente, temos um excesso de negatividade no âmbito da linguagem, o que pode ser averiguado pelo uso das palavras e expressões “crise”, “precariedade”, “lamentando”, “reclamando” e “nunca acabar de problemas e carências”. Essas observações nos levam a pensar que esse acréscimo é uma tentativa de estabilização de certos efeitos de sentido, de maneira que essa reiteração contínua de determinados saberes interdiscursivos tenta manter a relevância de uma determinada FD (ERNST, 2009).

Primeiramente, o texto mote apresenta uma “pauta” em relação à leitura e segue expondo que esta, encontra-se em crise. Gostaríamos de saber quem pôs essa questão em pauta? Pelo modo em que são apresentadas as duas primeiras sequências discursivas: SD13 – Há tempos que a leitura está em pauta. E SD14 – E diz-se em crise. –, pensamos num possível efeito metafórico mostrado pelo deslize ou equívoco, ao não proferir quem considera a leitura estar em crise. Nesta observação, é cabível repararmos no uso da partícula “se” como índice de indeterminação do sujeito, corroborando para a noção de deslize, já que não se presencia o sujeito gramatical responsável pelo dizer de que leitura está em crise. Tal constatação gramatical é considerada como relevante para a AD, pois serve de indício para a produção de sentidos.

Observemos, também, que a expressão “crise” é retomada no início da próxima sequência discursiva. A SD15 – Comenta-se essa crise, por exemplo, apontando a precariedade das práticas de leitura, lamentando a falta de familiaridade dos jovens com livros, reclamando da falta de bibliotecas em tantos municípios, do preço dos livros em livrarias, num nunca acabar de problemas e carências. – expõe um possível excesso de enunciados com carga semântica, nomeada por nós como “negativa” no que diz respeito ao hábito de leitura.

Posteriormente, observamos certa transformação do dizer, em que está se dando crédito ao leitor. Esse sujeito-leitor, antes visto como relapso por viver a dificuldade de se obter um livro, agora, passa a ler, mas não os livros devidos. Pela SD16 – Mas, de um tempo pra cá, pesquisas acadêmicas vêm dizendo que talvez não seja exatamente assim, que brasileiros leem, sim, só que leem livros que as pesquisas tradicionais não levam em conta. – conseguimos apreender possíveis sentidos. Primeiro, a apresentação de um sujeito que lê e que possivelmente não era considerado, pois as pesquisas focavam em livros pouco lidos por jovens. Esse dizer recai num saber discursivo que deixa de lado a importância de ler seja o

que for, revistas, gibis, postagens em redes sociais e o que mais possa ser interessante ao sujeito.

O leitor do texto mote desta questão pode reconhecer se este lhe aparece como uma "unidade de sentido", que retrata a condição de logicidade de um texto, exposto pelo famoso jargão "início, meio e fim", porém, sua leitura nada mais é do que o resultado de um efeito ideológico. Esse efeito traz a condição do texto ser a dispersão e não um bloco fechado unidirecional, composto por uma gama de formulações já-ditas que podem ser identificáveis pela intertextualidade ou a interdiscursividade.

Os sentidos possíveis estão costurados pelo interdiscurso, trazendo para a leitura, motivada pela prova, uma ilusão de que a fonte de sentido está na relação entre o texto mote, a ordem do exercício e a assertiva correta, possibilitando com que pensemos na relação de força que subjaz à avaliação. O lugar social exercido pelo sujeito é fortemente determinado pela exterioridade, ou seja, pelo contexto sócio-histórico, de maneira que, "sendo [...] a função mais afetada pelo contato com o social e com as coerções, ela está mais submetida às regras das instituições e nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares" (ORLANDI, 2012a, p. 75). Da mesma forma, também a leitura, os gestos de interpretação sofrem tal determinação, não podendo ser quaisquer uns (PÊCHEUX, 2009), alheios às condições sócio-históricas sob as quais ocorrem.

O ato da leitura torna o sujeito crítico e apto a utilizar seus saberes na hora de interpretar, pois quanto mais experiências de leitura o sujeito tiver, mais relações interdiscursivas ele conseguirá fazer para atribuir sentidos ao texto (ORLANDI, 1999). Precisamos lembrar que ler é ir além, é se utilizar de leituras já feitas para produzir certos efeitos de sentido. E, essas leituras vão nos guiar para o universo simbólico dos sentidos.

Para finalizar, trazemos a SD17 – E, também de um tempo pra cá, políticas educacionais têm tomado a peito investir em livros e leitura. – que aborda o investimento em livros e leitura. Será que isso reflete um certo compromisso social? Há de se pensar nisso, pois a educação envolve relações de forças sociais, forças ligadas ao discurso da classe dominante e à necessidade da população apropriar-se do conhecimento a partir da leitura de livros, considerando a necessidade de se dispor tal condição a todos.

A prova do ENEM parece avaliar certos conhecimentos que estariam presentes no cotidiano dos sujeitos, saberes do senso comum junto a conhecimentos trazidos nos livros. Será que isso não pode revelar uma disparidade na avaliação? Pois como uma avaliação, pensada para todos os brasileiros pode considerar as vicissitudes de um povo, povo este que vive a desigualdade não só por pertencer à determinada classe social, mas também por não ter

tantos recursos para adquirir livros e, portanto, conhecimentos a serem avaliados. Neste ponto, pensamos que os sujeitos de classes mais prestigiadas, detentoras de certos saberes, podem estar mais instrumentalizados para responder a determinadas questões.

O que abordamos acima tem relação com a ordem da questão, que nos diz: “Os falantes, nos textos que produzem, sejam orais ou escritos, posicionam-se frente a assuntos que geram consenso ou despertam polêmica”. Ao analisar essa sequência discursiva, encontramos um deslocamento da pauta em questão, pois o texto mote trata da crise da leitura e da pouca relação dos jovens leitores com os livros.

E o que reparamos é uma exposição da interação do falante com os textos, não trazendo os sentidos possíveis ao gesto interpretativo, pois a referência feita ao texto mote se resume a uma citação no final da ordem da questão – “No texto, a autora...”, evidenciando o texto como o detentor da resposta a partir da relevância da autoria, deixando o texto na condição de um bloco de sentido unidirecional.

A atenção do sujeito avaliado volta-se ao texto mote, pois ele precisa saber o que completa a expressão “No texto, a autora”, ou seja, os saberes discursivos são acionados para uma retomada de dizeres que enunciam um possível excesso de negatividade presente no texto pela crise da leitura. A assertiva adequada reafirma o tema da crise em que a autora “questiona a existência de uma crise de leitura com base nos dados de pesquisas acadêmicas.”, o que pode ser verificado pelas SD14 e SD15 que abordam a crise da leitura.

Talvez, nossa análise tenha sido um tanto fragmentada, pois observamos cada sequência discursiva com intuito de atribuir sentidos possíveis e não focamos na possibilidade de haver um questionamento sobre a crise da leitura. Vejamos que a autora, ao tratar das pesquisas acadêmicas, diz que “talvez não seja exatamente assim, que brasileiros leem, sim...”, o que nos permite pensar que seu discurso, ao mesmo tempo, revela os brasileiros como leitores, conjectura sobre a possibilidade das pesquisas não medirem tal fato.

Essa observação nos permite considerar as condições sociais concretas dos sujeitos alunos avaliados, que imersos na sociedade capitalista, leem a partir dos seus conhecimentos e do mundo a sua volta, ou seja, mesmo assujeitados à ideologia vigente, sentem a desigualdade das classes sociais, que demarcam as relações de forças que se instauram tanto no social como no pedagógico. É, nesse sentido, que pensamos que a crise da leitura possa existir, pois sabemos que muitas escolas de periferia não têm bibliotecas, o que dificulta o acesso aos livros pelos alunos.

Então, presumimos que a apreensão de um possível questionamento, feito pela autora, possa ser entendido ou não pelo sujeito avaliado, pois sua relação com os livros e o mundo

pode interferir na sua compreensão do texto. Essa é uma das nossas indagações, será que uma questão de múltipla escolha pode avaliar a interpretação de um sujeito aluno, que vive imerso numa sociedade heterogênea como o Brasil? Nossa resposta é negativa, pois entendemos que as particularidades das experiências tanto de vida como com os livros pelos sujeitos alunos diferencia sua forma de atribuir sentidos a um texto. Também, podemos pensar que sujeitos que estudam e dedicam horas para ler, aparentemente estão mais preparados do que os sujeitos que trabalham e têm poucos recursos para manter seu estudo. E, novamente encontramos as relações de força agindo nas formas de conceber e avaliar certos conhecimentos.

Passamos para a questão 121, que traz a interpretação de outro texto.

QUESTÃO 121

A última edição deste periódico apresenta mais uma vez tema relacionado ao tratamento dado ao lixo caseiro, aquele que produzimos no dia a dia. A informação agora passa pelo problema do material jogado na estrada vicinal que liga o município de Rio Claro ao distrito de Ajapi. Infelizmente, no local em questão, a reportagem encontrou mais uma forma errada de destinação do lixo: material atirado ao lado da pista como se isso fosse o ideal. Muitos moradores, por exemplo, retiram o lixo de suas residências e, em vez de um destino correto, procuram dispensá-lo em outras regiões. Uma situação no mínimo incômoda. Se você sai de casa para jogar o lixo em outra localidade, por que não o fazer no local ideal? É muita falta de educação achar que aquilo que não é correto para sua região possa ser para outra. A reciclagem do lixo doméstico é um passo inteligente e de consciência. Olha o exemplo que passamos aos mais jovens! Quem aprende errado coloca em prática o errado. Um perigo!

Disponível em: <http://jornaldacidade.uol.com.br>. Acesso em: 10 ago. 2012 (adaptado).

Esse editorial faz uma leitura diferenciada de uma notícia veiculada no jornal. Tal diferença traz à tona uma das funções sociais desse gênero textual, que é

- A apresentar fatos que tenham sido noticiados pelo próprio veículo.
- B chamar a atenção do leitor para temas raramente abordados no jornal.
- C provocar a indignação dos cidadãos por força dos argumentos apresentados.
- D interpretar criticamente fatos noticiados e considerados relevantes para a opinião pública.
- E trabalhar uma informação previamente apresentada com base no ponto de vista do autor da notícia.

Figura 10 – Questão 121 da prova Azul

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>

Para tratarmos desta questão, começamos pela ordem da mesma, a qual faz remissão a “funções sociais” e “gênero textual”. Para compreender melhor essa nomenclatura é interessante retornarmos às considerações feitas na seção 2.2.1. Nesta seção, compreendemos que uma das concepções de linguagem contidas nos PCN pauta-se no entendimento das configurações dos gêneros textuais.

Cada gênero textual apresenta uma composição, um estilo e um tema que, através da linguagem revela certas características predominantes em sua produção. Por possuir certa estabilidade, o gênero textual representa, para a teoria dialógica, uma função social que auxilia o sujeito leitor ou ouvinte a interagir com o texto.

Nessa questão, a notícia é apresentada através de uma crítica feita ao tratamento dado ao lixo por moradores de um município. O foco da notícia está na função social, pois podemos apreender um juízo de valor no texto/notícia. Podemos verificar esses detalhes pela ordem da questão, SD18 – Esse editorial faz uma leitura diferenciada de uma notícia veiculada no jornal. Tal diferença traz à tona uma das funções sociais desse gênero textual, que é a interação texto e leitor.

Notamos em SD18 a exposição de “uma leitura diferenciada” dada ao texto/notícia. Como, para a AD, o gênero textual é apenas uma apresentação do texto, não nos atemos a esse foco, tratamos o texto como produtor de sentidos.

Assim, ao lermos o texto, consideramos a temática referente à conscientização social quanto ao problema do descarte de lixo. Ao retomarmos a materialidade discursiva, presenciamos uma possível interação entre interlocutores, uma vez que existe a presença de vários questionamentos que, revelados pela historicidade e pelas condições de produção, levam ao sujeito produzir sentidos possíveis. Essa atribuição de sentidos não é levada em conta, pois a ordem da questão muda o foco a ser avaliado, uma vez que valoriza um saber em detrimento de outro, ou seja, avalia-se a função social do gênero em detrimento do assunto abordado pelo texto mote. Neste ponto, pensamos no gesto interpretativo do sujeito aluno avaliado, que é, possivelmente, desconsiderado.

Ao pensarmos em uma função social, recaímos nas formações ideológicas que se vinculam às relações/posições de classe presentes no processo sócio-histórico, em que as palavras são produzidas e reproduzidas (PÊCHEUX, 2009). Nesse cenário, verificamos que, apesar do texto mote não ser levado em conta para a escolha de uma das assertivas, seus efeitos de sentidos remetem a uma possível reflexão trazida pelo tema tratado.

Lembramos que o processo de significação de um discurso deriva das FD, as quais estão inscritos os sujeitos. Esse saber conecta-se à assertiva adequada da questão, que é “interpretar criticamente fatos noticiados e considerados relevantes para a opinião pública.”. Assim, consideramos o fato do processo de significação ser determinado a partir do interdiscurso, que abriga todos os já-ditos, e também é determinado pelas formações ideológicas.

Ao fazermos alusão à interpretação, não podemos deixar de considerar que não existe interpretação sem a atribuição de sentidos e, por sua vez, os sentidos nunca se fecham, não permitem evidências, mesmo que aparentemente possuam (GRANTHAM, 2001). Como sabemos, interpretamos a todo instante o que nos cerca a partir das relações sócio-históricas

que nos constituem e é isso que permite a criticidade consentida pela posição-sujeito assumida pelo sujeito e estabelecida pela questão 121.

Ainda sobre a assertiva, indagamo-nos sobre o que é considerado relevante para a opinião pública? Como somos interpelados pela ideologia e determinados pela história, podemos utilizar nossos saberes discursivos para conjecturar o que possivelmente possa ser relevante. No entanto, os sujeitos filiam-se a determinadas FD e, determinados ideologicamente, podem eleger algumas notícias como mais relevantes do que outras, conforme suas relações sócio-históricas com certos dizeres. E isso, possibilitaria uma apreensão de sentidos outros frente à materialidade discursiva exposta.

O texto, em sua materialidade discursiva, se compõe de já-ditos e o sujeito avaliado não é um leitor desavisado, ou seja, há de se considerar as condições de produção que motivam o gesto interpretativo, pois, de um lado encontra-se a avaliação que o considera como detentor de saberes e, de outro, o gesto interpretativo do sujeito, que traz consigo toda sua bagagem discursiva de anos de estudo.

É pertinente observarmos que, para a AD, o sentido de um texto não existe *a priori*, tampouco é transmitido entre locutores, e sim constituído no entremeio do discurso. Ressaltamos que, em determinadas condições sócio-históricas (ideológicas) estabelecem-se novas situações discursivas e, assim, instauram-se novos efeitos de sentido entre interlocutores (PÊCHEUX, 2014), interlocutores estes que, no caso, remetem a lugares discursivos ocupados por sujeitos diferentes.

Devemos esclarecer que, em AD, a prática de leitura não consiste em decodificação pura e simples de texto, nem em procura por pistas que levem ao “que o autor quis dizer” (até porque, às vezes, nem mesmo este sabe dizê-lo). Também não se debate sobre um processo linear, consolidado, indiferente às posições ideológicas dos sujeitos. Trata-se, de um gesto efetuado por um dado sujeito a partir de um lugar discursivo e uma posição ideológica, gesto esse através do qual o sujeito dá sentido ao texto, isto é, o trabalho do simbólico, respeitando o discursivo.

A seguir, faremos indagações sobre alguns detalhes da prova e a respeito da valorização dos saberes dos sujeitos avaliados a partir das questões de múltipla escolha.

5.5. DISCUSSÕES GERAIS

Este subcapítulo parte do desejo de refletirmos acerca do ENEM enquanto instrumento de avaliação do Ensino Médio. A princípio, constatamos que o caminho percorrido até a implantação deste exame foi longo. Desde 1998, é trabalhado e pesquisado como e de que forma se poderia avaliar o ensino, a fim de trazer dados que demonstrassem a qualidade do ensino no Brasil.

Durante essa caminhada, em 2009, a reformulação do ENEM teve a participação das Instituições de Ensino Superior para definir novas direções para a prova. O ENEM trazia uma nova roupagem, destinada não só a aferir o desenvolvimento educacional brasileiro, mas, também, com a proposta de ser substituído o vestibular em universidades que assim considerassem possível.

Nessa dura relação entre avaliação do Ensino Médio e “porta de entrada” para a universidade, começamos a tecer nossas considerações a respeito do ENEM.

Há algum tempo atrás, encontrávamos um grande público egresso do Ensino Médio presente em aulas de cursos preparatórios para vestibulares, constatando que o ensino das escolas não privilegiava os conteúdos cobrados nessas avaliações. Com o advento do ENEM, entendia-se que os pré-vestibulares não teriam mais função, uma vez que a avaliação privilegiaria o ensino a partir dos PCN, o que, a rigor, deveria ser desenvolvida por qualquer escola pública ou privada.

Ao passar dos anos, é nítido que o ENEM, com a proposta de avaliação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Médio, tornou-se, a nosso ver, um grande vestibular nacional. Novamente, os alunos precisam se preparar em cursos preparatórios para conseguir a aprovação, visto que os melhores escores permitem que se consiga entrar nas universidades e cursos mais concorridos. Dessa forma, indagamo-nos se não estamos voltando aos tempos dos vestibulares?

Ainda, ao voltarmos à proposta da prova, verificamos que a forma encontrada para considerar o conhecimento do sujeito avaliado está intrinsecamente ligada a questões que não possibilitam a reflexão e a demonstração de saberes. Neste espaço, nos detemos a considerar a função das questões de múltipla escolha.

Em nossos estudos, encontramos pesquisas que se voltam a este tema, como é o caso de uma pesquisa feita com 25 professores de química, que avaliaram 30 questões das provas

de 2009 e 2010, desenvolvendo reflexões cabíveis para as nossas inquietações a respeito da prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias ser feita com base em múltipla escolha.

Eles deveriam assinalar, dentre as seguintes opções, aquela(s) que melhor caracteriza(m) a questão: a- Contextualizada; b- Interdisciplinar; c- Exige o domínio de linguagens; d- Exige a compreensão de fenômenos; e- Requer o enfrentamento de situações-problema; f- Solicita a construção de argumentação; g- Solicita a elaboração de propostas; h- Requer a utilização de conhecimentos científicos; i- Requer apenas conhecimentos do cotidiano; j- Questão coerente com as orientações de reorganizações curriculares apresentadas em documentos oficiais e fundamentações do próprio ENEM; k- Assemelha-se mais a questões de vestibulares. (COSTA-BEBER e MALDANER, 2012, p. 3)

Para nossas reflexões, traremos apenas o que se constatou nas discussões sobre “a - Contextualizada”, “f - Solicita a construção de argumentação” e “g - Solicita a elaboração de propostas”. A maioria dos professores relata que as questões são descontextualizadas, não pela “ausência de contextos”, mas porque para “respondê-las é preciso apenas a utilização de conhecimentos científicos e não de conhecimentos cotidianos” (p. 6). Também, nesse tópico, expuseram que “o fato de haver um contexto interessante, mas dispensável para atender ao que é solicitado, repercutiu expressivamente em questões avaliadas como descontextualizadas (p. 6). Este detalhe é algo que também observamos pela análise da questão 121, que trazia um editorial apenas como pretexto, visto que o questionamento voltava-se a um saber específico, o gênero textual.

Para a maioria dos professores, ao pensar na construção da argumentação (f) e na elaboração de propostas (g), “a análise das questões sob o ponto de vista dos eixos cognitivos indica a necessidade de rever se as operações cognitivas exigidas são possíveis de serem avaliadas a partir de questões de múltipla escolha” (idem, p. 4). Também, relatam que “talvez o problema não seja os eixos cognitivos, mas a forma escolhida para avaliá-los” (p. 4). E, ainda sobre as propostas de argumentação (g), expõem que “este eixo cognitivo apresenta a mesma dificuldade encontrada no eixo construção de argumentação, a inviabilidade de avaliá-lo através de questões de múltipla escolha, só que de forma ainda mais acentuada” (p. 11).

Os autores do estudo abordam que “infere-se das análises dos professores pesquisadores que quase a metade das questões aproxima-se mais de vestibulares tradicionais, enquanto cerca de 30% foram consideradas coerentes com os documentos oficiais e com o próprio ENEM” (p. 4). Essas constatações apresentadas pela pesquisa corroboram com as nossas ideias, visto que a proposta do ENEM é uma e a forma de avaliação da prova é outra.

Esse estudo fez com que refletíssemos sobre a forma de avaliação do ENEM, pois acreditamos que se professores de uma área das ciências exatas, como a química, depreendem a contextualização e a construção e proposta de argumentação da prova como não sendo a

melhor maneira de avaliar as operações cognitivas, como acreditar que, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, poderia ser diferente? Nessa área, a contextualização, a construção e proposta de argumentação são imprescindíveis para a resolução das questões.

Para questionarmos os conhecimentos avaliados pela prova do ENEM de 2014, observamos as 40 questões da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e verificamos a disparidade entre o número de questões referentes a cada área de conhecimento desta prova. Com o intuito de mostrar essa disparidade a partir de dados, apresentamos a quantidade de questões: Literatura – 10 questões; Língua Portuguesa – 26 questões (3 de gramática normativa, 5 de Sociolinguística/regionalismos e 18 de interpretação de textos); Artes – 4 questões (2 de Artes Visuais, 2 de Música).

Ao expormos esses dados, pensamos na questão da contextualização, já abordada anteriormente, pois muitas questões da prova avaliam os conhecimentos científicos e não conhecimentos cotidianos, como é o caso da questão 121, por nós analisada. A contextualização é notada nas outras nove questões analisadas neste trabalho, o que é um fator importante para atribuição de significados a um texto. No entanto, a necessidade da construção e proposta de argumentação, a nosso ver, não é prestigiada na prova. Isso porque os sujeitos alunos são motivados a direcionar seu gesto interpretativo para uma das assertivas que responda a questão. O que pode estar relacionado à forma que a Língua Portuguesa tem sido trabalhada e cobrada na prova, aparentemente, observamos uma instrumentalização do ensino da língua.

Além desses detalhes, precisamos dizer que o sujeito aluno, ao ser avaliado, é “podado”, não só pelo direcionamento da compreensão do texto, como também, pelo pouco tempo que tem para resolver a prova. São 90 questões a serem respondidas/assinaladas e mais uma redação a ser produzida em apenas 5h e 30m. Será que o sujeito aluno consegue desenvolver seu gesto interpretativo nas condições estipuladas pela prova?

6. EFEITOS DE CONCLUSÃO

A motivação para a presente pesquisa parte do desejo de estabelecer um diálogo entre o contexto da prova do ENEM, o ensino de Língua Portuguesa e a concepção atribuída à disciplina, por vezes, sendo vista como uma disciplina instrumental. A valorização da linguagem em funcionamento deve ser a propulsora de novos questionamentos e práticas que tragam para o universo acadêmico, novas concepções de como valorizar os saberes dos sujeitos. Na avaliação do ENEM, os sujeitos estudantes avaliados podem se deparar com questões da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias com sentidos unívocos e que, possivelmente, interfiram no gesto interpretativo. Nossa pretensão com esta dissertação foi promover um ambiente de compreensão/reflexão dos processos discursivos do ensino de interpretação em Língua Portuguesa com foco no ENEM/2014.

A partir disso, buscamos analisar as questões, entrecruzando as noções estabelecidas pela teoria, de maneira a compreender como a linguagem é abordada no ENEM/2014. Como objetivos específicos, tentamos compreender: (i) por meio da materialidade linguística, os possíveis efeitos de sentido que poderiam ser produzidos a partir dos blocos temáticos formados através das questões; (ii) as implicações interdiscursivas e ideológicas presentes nas questões de interpretação do ENEM/2014; e (iii) como os conhecimentos linguísticos e sociais são apresentados nas questões da prova.

Para atingir esses objetivos, definimos alguns procedimentos. A princípio, realizamos uma divisão das 40 questões da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias pelos domínios de conhecimento, sendo selecionadas 18 questões de interpretação e destas, 10 passaram a ser nosso objeto de análise. As questões constituíram quatro blocos temáticos – Tecnologias da informação; Violência e questões sociais; Saúde; Leitura e sociedade –, que permitiram o estabelecimento de relações entre cada questão e sua assertiva correta, de modo a fazer uma análise descritiva e discursiva do texto verbal e não verbal, partindo das noções expostas no dispositivo teórico. Com isso, levantamos reflexões sobre as materialidades discursivas, para chegar a uma possível compreensão dos efeitos de sentido que, em certas condições de produção, por um dado funcionamento discursivo, podem ser produzidos.

Em síntese, este foi o caminho percorrido. Os resultados foram, resumidamente, os seguintes: (a) as questões fazem emergir saberes sócio-históricos; (b) as questões estimulam a apreensão de sentido único pela limitação da assertiva adequada à questão; (c) os textos utilizados pela prova do ENEM fazem emergir relações de forças sociais; (d) a limitação de

tempo e não existência de questões discursivas de interpretação podem interferir no gesto interpretativo do sujeito avaliado.

A análise e a discussão dos resultados permitiram responder às questões norteadoras. Primeiramente, questionou-se sobre como os efeitos de sentido são conduzidos nas relações entre as questões e os blocos temáticos formados a partir das questões de interpretação do ENEM/2014, no gesto interpretativo do analista. Ao analisar as questões, verificamos que os discursos presentes na avaliação possibilitam que outros sentidos venham à tona. O sujeito aluno precisa focar nos saberes discursivos apresentados pelas questões, pois o discurso, que se apresenta através das relações da linguagem com o mundo e seus interlocutores, não é vislumbrado. Entendemos, também, que os discursos dominantes influenciam no dizer, ou no que não dizer, sendo os sujeitos determinados por questões que direcionam o gesto interpretativo, assim, desconsiderando a posição-sujeito e a historicidade que o constitui.

Nesse sentido, e respondendo a segunda pergunta relacionada à possibilidade de, com o subsídio da Análise de Discurso pecheuxtiana, apreender equívocos, faltas, excessos nas questões propostas pelo ENEM, levando em consideração os temas e questões propostas. A resposta para a segunda questão é afirmativa, pois conseguimos encontrar equívocos, faltas e excessos nas questões 135, 96 e 103 respectivamente. Essas noções foram importantes para demonstrarmos a dificuldade de atribuição de sentidos para algumas materialidades discursivas.

A terceira questão norteadora trata de examinarmos a possibilidade das questões de interpretação da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias serem capazes de avaliar um conhecimento interpretativo do estudante, baseando-se em opções de múltipla escolha. Nesse ponto, acreditamos que a avaliação direciona o saber do sujeito a uma forma unívoca de interpretar, o que poderia ser alterado pela inserção de questionamentos discursivos para melhor avaliar o desempenho do sujeito em relação à linguagem.

Sob o ponto de vista teórico, o trabalho em Análise do Discurso (AD) vem proporcionando reflexões importantes acerca dos possíveis gestos interpretativos concebidos a partir de uma dada materialidade discursiva, visto que os sentidos derivam de discursos produzidos em condições de produção específicas. A importância dada ao gesto interpretativo para a AD corrobora para que possamos dialogar sobre as definições de linguagem que estão inscritas nos PCN do Ensino Médio e nas matrizes curriculares do ENEM. Neste âmbito, a AD, ao vincular-se como uma disciplina de entremeio, auxilia nas discussões sobre as condições de produção que envolvem as questões de linguagem do exame em questão.

Como ganhos obtidos, enfatizamos que há uma preocupação no âmbito educacional pelo fato do ENEM proporcionar uma estabilidade de conteúdos programáticos, não visando apenas avaliar o desempenho do educando ao final do Ensino Médio, mas sim, motivar a competitividade deste educando que deseja ingressar em uma universidade.

Cabe ressaltar que o estudo não está a salvo de limitações, e pensar sobre elas pode, inclusive, transportar a encaminhamentos futuros. Em termos de limitações, avaliamos um fator dificultador que insurgiu no momento em que pesquisávamos a respeito das questões de múltipla escolha. Para nosso espanto, poucos estudos sobre o tema foram encontrados, fazendo com que nossas percepções sobre esse tipo de questão se estruturassem pelas observações apresentadas no trabalho e tendo como base, apenas um artigo que expunha o domínio sobre tal assunto. O artigo que nos auxiliou, foi produzido a fim de trazer as impressões sobre o ENEM para a área das ciências exatas, e este, por sua vez, nos assessorou a tecer um paralelo entre nossas impressões apoiadas por visões, que se inter-relacionavam às mesmas inquietações.

Como encaminhamentos futuros, conjecturamos estabelecer entrecruzamentos entre discurso e língua, pensando em uma possibilidade de mobilizar a AD em sala de aula, a fim de transpor barreiras de conteúdos, trazendo um olhar contextualizado entre a materialidade discursiva e o potencial dos gestos interpretativos, sendo consideradas, para tanto, as condições de produção e as experiências de leitura do sujeito. Nesta pesquisa, constatamos que o ensino de Língua Portuguesa está sendo caracterizado como instrumental, não sendo valorizada sua importância enquanto forma de desenvolver cidadãos críticos que venham a expor seus saberes.

Para dar efeito de conclusão, queremos reiterar que este trabalho não pretende atribuir juízo de valor às questões da prova do ENEM, mas, sim, levantar reflexões sobre o papel do discurso dentro das mais variadas formas de exposição de sentidos, pois os sentidos são constituídos pelos interlocutores na sua relação com o discurso. Portanto, não podemos deixar de considerar que há sentidos outros e que não se pode balizá-los, pois, acreditamos que o sujeito do discurso demonstra sua interação com o mundo através da linguagem em curso, ou seja, pelo discurso.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Resolução CEB n. 3 de 26 de junho de 1998. Disponível em: <>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, Câmara dos Deputados, 2000.

_____. ENEM – **Documento Básico**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000116.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Edital n. 12, de 8 de maio de 2014. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2014**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2014/edital_enem_2014.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **ENEM**. Provas e gabaritos. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. **Portaria MEC n° 438**, de 28 de maio de 1998. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/doc_348638_PORTARIA_N_438_DE_28_DE_MAIIO_DE_1998.aspx>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Médio. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Plano de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio**. MEC: Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf> Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. MEC. **Portaria n° 462**, de 28 de maio de 2009. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portmec462_09.htm>. Acesso em: 23 mai. 2015.

- _____. MEC. **Portaria nº 807**, de 18 de junho de 2010. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria807_180610.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- _____. MEC/Comitê de Governança. **Matriz de Referência do ENEM 2009**. Carta de Apresentação. Brasília: 13 de maio de 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=841-matriz-1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- CAZARIN, Ercília Ana. **A análise do discurso**: contribuições para o processo de escritura de textos. In CD do V Simpósio Internacional sobre formação docente. Editora Unijuí. 2008.
- _____. A Análise do Discurso nos estudos da linguagem e sua dimensão política. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, 2ª parte, 2011. p. 33-46.
- _____. O jogo de forças no relato de um Pronunciamento. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 5 - n. 2 - p. 219-232 - jul./dez. 2009. p. 219-232.
- _____. **Heterogeneidade discursiva**: relações e efeitos de sentido instaurados pela inserção do discurso-outro no discurso político de L. I. Lula da Silva. Ijuí, RS: Editora da UNIJUI, 1998. Série Dissertações de Mestrado.
- COSTA-BEBER, Laís Basso; MALDANER, Otavio Aloísio. O Novo ENEM como instrumento de gestão e intervenção no sistema educacional: características de suas questões. **Anais do XVI Encontro Nacional de Ensino de Química e X Encontro de Educação Química da Bahia**, Salvador, BA, v. 1, n. 1, julho, 2013. Disponível em:
<<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/view/7130/0>>. Acesso em 10 set. 2015.
- CORTEN, André. Discurso e representação do político. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L. (orgs). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre, Editora Sagra Luzzatto, 1999. p. 37-52.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso Político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo: EdUFSCar, 2009.
- DIAS, R. V.; LÓPEZ, S. B. Conhecimento, Interesse e Poder na Produção de Políticas Curriculares. In: **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul/dez 2006. p. 53-66
- Diretório Nacional do PT. Resoluções de Encontros e Congressos. Partido dos Trabalhadores. **Uma Escola do Tamanho do Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002. Disponível em: <<http://novo.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhobrasil.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

- ERNEST-PEREIRA, Aracy. **A Falta, o Excesso e o Estranhamento na Constituição/ Interpretação do Corpus Discursivo**. Trabalho apresentado no IV Seminário de Estudos em Análise do Discurso – SEAD, Porto Alegre, 2009.
- GRANTHAM, Marilei Resmini. **Da releitura à escritura**: uma estudo da leitura pelo viés da pontuação. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- HULIN, Nicole. **A propos de l'enseignement scientifique**: une réforme de l'enseignement secondaire sous le Second Empire, la «bifurcation»(1852-1864). *Revue d'histoire des sciences*, 1982. p. 217-245.
- INDURSKY, Freda. O entrelaçamento entre o político, o jurídico e a ética no discurso do/sobre o MST: uma questão de lugar-fronteira. In: **Revista da ANPOLL**, São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, n. 12, 2002.
- _____. Discurso, Língua e Ensino: especificidades e interfaces. In: TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (orgs). **A análise do discurso e suas interfaces**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011. p. 327-349.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramalhe. 29. ed. Petrópolis: Editoras Vozes, 2004.
- MALDIDIER, Denise. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (orgs.) **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2015.
- ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.
- _____. **Discurso e Leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- _____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- _____. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.). **Discurso e textualidade**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 11-31.
- _____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. (1999) 10. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012a.
- _____. **Discurso em análise**: Sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012b.
- _____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. (2001) 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012c.

_____. Discurso e argumentação: um observatório do político. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, n. 1 (73-81), jul.-dez. 1998.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. **Por uma Análise Automática do Discurso: Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux**. Campinas: EDUNICAMP, 2014. p. 59-158.

_____. Ler o arquivo hoje. Trad. por Maria das Graças L. M. do Amaral. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Gestos de Leitura**. Da história no discurso. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1997. p. 55-66.

_____. (1988) **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2009.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

_____. Sobre o contexto epistemológico da Análise do Discurso. Tradução de Ana Maria Dischinger Marshall e Heloisa Monteiro Rosário. In: **Cadernos de Tradução – Instituto de Letras – UFRGS**, n.01, 1998a.

_____. Sobre a (des-)construção das teorias linguísticas. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas: Pontes, n. 2, 1998b. p. 7-32.

QUEVEDO, M. Q. de. **Do gesto de reparar a(à) gestão dos sentidos: um exercício de análise da imagem com base na Análise de Discurso**. Dissertação de mestrado, UCPel, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RICARDO, Elio Carlos. **Políticas Curriculares e o ENEM: Perspectiva de Implementação no Contexto Escolar**. Texto de apresentação para o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência. Florianópolis: 2009. Disponível em:

<http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/7enpec/pdfs/mesa_1.1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais**. Revista Perspectiva: Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em:

<http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_02/Monica%20e%20Claudia.pdf>.

Acesso em: 16 jul. 2015.

ANEXOS**QUESTÕES DA PROVA DO ENEM/2014 DA ÁREA LINGUAGENS,
CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS**



EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

PROVA DE REDAÇÃO E DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS PROVA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS



2º DIA
CADERNO
7
AZUL

A COR DA CAPA DO SEU CADERNO DE QUESTÕES É AZUL. MARQUE-A EM SEU CARTÃO-RESPOSTA.

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE:

- 1 Verifique, no CARTÃO-RESPOSTA e na FOLHA DE REDAÇÃO, que se encontra no verso do CARTÃO-RESPOSTA, se os seus dados estão registrados corretamente. Caso haja alguma divergência, comunique-a imediatamente ao aplicador da sala.
- 2 **ATENÇÃO:** após a conferência, escreva e assine seu nome nos espaços próprios do CARTÃO-RESPOSTA e da FOLHA DE REDAÇÃO com caneta esferográfica de tinta preta.
- 3 **ATENÇÃO:** transcreva no espaço apropriado do seu CARTÃO-RESPOSTA, com sua caligrafia usual, considerando as letras maiúsculas e minúsculas, a seguinte frase:

Quando vira nó, já deixou de ser laço.

- 4 Este CADERNO DE QUESTÕES contém a Proposta de Redação e 90 questões numeradas de 91 a 180, dispostas da seguinte maneira:
 - a. as questões de número 91 a 135 são relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
 - b. as questões de número 136 a 180 são relativas à área de Matemática e suas Tecnologias.**ATENÇÃO:** as questões de 91 a 95 são relativas à língua estrangeira. Você deverá responder apenas às questões relativas à língua estrangeira (inglês ou espanhol) escolhida no ato de sua inscrição.
- 5 Confira se o seu CADERNO DE QUESTÕES contém a quantidade de questões e se essas questões estão na ordem mencionada na instrução anterior. Caso o caderno esteja incompleto, tenha qualquer defeito ou apresente divergência, comunique ao aplicador da sala para que ele tome as providências cabíveis.
- 6 Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções. Apenas uma responde corretamente à questão.

- 7 O tempo disponível para estas provas é de **cinco horas e trinta minutos**.
- 8 Reserve os 30 minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA. Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.
- 9 Somente serão corrigidas as redações transcritas na FOLHA DE REDAÇÃO.
- 10 Quando terminar as provas, acene para chamar o aplicador e entregue este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO.
- 11 Você poderá deixar o local de prova somente após decorridas duas horas do início da aplicação e poderá levar seu CADERNO DE QUESTÕES ao deixar em definitivo a sala de prova nos 30 minutos que antecedem o término das provas.
- 12 Você será eliminado do Exame, a qualquer tempo, no caso de:
 - a. prestar, em qualquer documento, declaração falsa ou inexata;
 - b. perturbar, de qualquer modo, a ordem no local de aplicação das provas, incorrendo em comportamento indevido durante a realização do Exame;
 - c. se comunicar, durante as provas, com outro participante verbalmente, por escrito ou por qualquer outra forma;
 - d. portar qualquer tipo de equipamento eletrônico e de comunicação após ingressar na sala de provas;
 - e. utilizar ou tentar utilizar meio fraudulento, em benefício próprio ou de terceiros, em qualquer etapa do Exame;
 - f. utilizar livros, notas ou impressos durante a realização do Exame;
 - g. se ausentar da sala de provas levando consigo o CADERNO DE QUESTÕES antes do prazo estabelecido e/ou o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO a qualquer tempo;
 - h. não cumprir com o disposto no edital do Exame.



QUESTÃO 94

Aunque me cuesta mucho trabajo y me hace sudar la gota gorda, y, como todo escritor, siento a veces la amenaza de la parálisis, de la sequía de la imaginación, nada me ha hecho gozar en la vida tanto como pasarme los meses y los años construyendo una historia, desde su incierto despuntar, esa imagen que la memoria almacenó de alguna experiencia vivida, que se volvió un desasosiego, un entusiasmo, un fantaseo que germinó luego en un proyecto y en la decisión de intentar convertir esa niebla agitada de fantasmas en una historia. “Escribir es una manera de vivir”, dijo Flaubert.

Discurso de Mario Vargas Llosa al recibir el Premio Nobel de Literatura 2010.

Disponível em: www.nobelprize.org. Acesso em: 7 maio 2014 (fragmento).

O trecho apresentado trata do fazer literário, a partir da perspectiva de Vargas Llosa. Com base no fragmento “me hace sudar la gota gorda”, infere-se que o artifício da escritura, para o escritor,

- A ativa a memória e a fantasia.
- B baseia-se na imaginação inspiradora.
- C fundamenta-se nas experiências de vida.
- D requer entusiasmo e motivação.
- E demanda expressiva dedicação.

QUESTÃO 95

El robo

Para los niños
anchos espacios tiene el día
y las horas
son calles despejadas
abiertas avenidas.

A nosotros, se estrecha
el tiempo de tal modo
que todo está apretado y oprimido.

Se atropellan los tiempos
Casi no da lugar un día a otro.
No bien ha amanecido
cae la luz a pique
en veloz mediodía
y apenas la contemplas
huye en atardeceres
hacia pozos de sombra.

Dice una voz:
entre vueltas y vueltas
se me fue el día.

Algún ladrón
oculto roba mi vida.

MAIA, C. *Obra poética*. Montevideu: Rebecalinke, 2010.

O poema *El robo*, de Circe Maia, poetisa uruguaia contemporânea, trata do(a)

- A problema do abandono de crianças nas ruas.
- B excesso de trabalho na sociedade atual.
- C angústia provocada pela fugacidade do tempo.
- D violência nos grandes centros urbanos.
- E repressão dos sentimentos e da liberdade.

QUESTÃO 96

TEXTO I

Seis estados zeram fila de espera para transplante da córnea

Seis estados brasileiros aproveitaram o aumento no número de doadores e de transplantes feitos no primeiro semestre de 2012 no país e entraram para uma lista privilegiada: a de não ter mais pacientes esperando por uma córnea.

Até julho desse ano, Acre, Distrito Federal, Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Norte e São Paulo eliminaram a lista de espera no transplante de córneas, de acordo com balanço divulgado pelo Ministério da Saúde, no Dia Nacional de Doação de Órgãos e Tecidos. Em 2011, só São Paulo e Rio Grande do Norte conseguiram zerar essa fila.

TEXTO II



Disponível em: <http://noticias.uol.com.br>. Acesso em: 11 ago. 2013 (adaptado).

A notícia e o cartaz abordam a questão da doação de órgãos. Ao relacionar os dois textos, observa-se que o cartaz é

- A contraditório, pois a notícia informa que o país superou a necessidade de doação de órgãos.
- B complementar, pois a notícia diz que a doação de órgãos cresceu e o cartaz solicita doações.
- C redundante, pois a notícia e o cartaz têm a intenção de influenciar as pessoas a doarem seus órgãos.
- D indispensável, pois a notícia fica incompleta sem o cartaz, que apela para a sensibilidade das pessoas.
- E discordante, pois ambos os textos apresentam posições distintas sobre a necessidade de doação de órgãos.

QUESTÃO 97

O boxe está perdendo cada vez mais espaço para um fenômeno relativamente recente do esporte, o MMA. E o maior evento de Artes Marciais Mistas do planeta é o *Ultimate Fighting Championship*, ou simplesmente UFC. O ringue, com oito cantos, foi desenhado para deixar os lutadores com mais espaço para as lutas. Os atletas podem usar as mãos e aplicar golpes de jiu-jitsu. Muitos podem falar que a modalidade é uma espécie de vale-tudo, mas isso já ficou no passado: agora, a modalidade tem regras e acompanhamento médico obrigatório para que o esporte apague o estigma negativo.

CORREIA, D. UFC: saiba como o MMA nocauteou o boxe em oito golpes. *Veja*, 10 jun. 2011 (fragmento).

O processo de modificação das regras do MMA retrata a tendência de redimensionamento de algumas práticas corporais, visando enquadrá-las em um determinado formato. Qual o sentido atribuído a essas transformações incorporadas historicamente ao MMA?

- A A modificação das regras busca associar valores lúdicos ao MMA, possibilitando a participação de diferentes populações como atividade de lazer.
- B As transformações do MMA aumentam o grau de violência das lutas, favorecendo a busca de emoções mais fortes tanto aos competidores como ao público.
- C As mudanças de regras do MMA atendem à necessidade de tornar a modalidade menos violenta, visando sua introdução nas academias de ginástica na dimensão da saúde.
- D As modificações incorporadas ao MMA têm por finalidade aprimorar as técnicas das diferentes artes marciais, favorecendo o desenvolvimento da modalidade enquanto defesa pessoal.
- E** As transformações do MMA visam delimitar a violência das lutas, preservando a integridade dos atletas e enquadrando a modalidade no formato do esporte de espetáculo.

QUESTÃO 98**Uso de suplementos alimentares por adolescentes**

Evidências médicas sugerem que a suplementação alimentar pode ser benéfica para um pequeno grupo de pessoas, aí incluídos atletas competitivos, cuja dieta não seja balanceada. Tem-se observado que adolescentes envolvidos em atividade física ou atlética estão usando cada vez mais tais suplementos. A prevalência desse uso varia entre os tipos de esportes, aspectos culturais, faixas etárias (mais comum em adolescentes) e sexo (maior prevalência em homens). Poucos estudos se referem a frequência, tipo e quantidade de suplementos usados, mas parece ser comum que as doses recomendadas sejam excedidas.

A mídia é um dos importantes estímulos ao uso de suplementos alimentares ao veicular, por exemplo, o mito do corpo ideal. Em 2001, a indústria de suplementos alimentares investiu globalmente US\$ 46 bilhões em propaganda, como meio de persuadir potenciais consumidores a adquirir seus produtos. Na adolescência, período de autoafirmação, muitos deles não medem esforços para atingir tal objetivo.

ALVES, C.; LIMA, R. J. *Pediatr.* v.85, n.4, 2009 (fragmento).

Sobre a associação entre a prática de atividades físicas e o uso de suplementos alimentares, o texto informa que a ingestão desses suplementos

- A é indispensável para as pessoas que fazem atividades físicas regularmente.
- B** é estimulada pela indústria voltada para adolescentes que buscam um corpo ideal.
- C é indicada para atividades físicas como a musculação com fins de promoção da saúde.
- D direciona-se para adolescentes com distúrbios metabólicos e que praticam atividades físicas.
- E melhora a saúde do indivíduo que não tem uma dieta balanceada e nem pratica atividades físicas.

QUESTÃO 99**TEXTO I**

João Guedes, um dos assíduos frequentadores do boliche do capitão, mudara-se da campanha havia três anos. Três anos de pobreza na cidade bastaram para o degradar. Ao morrer, não tinha um vintém nos bolsos e fazia dois meses que saíra da cadeia, onde estivera preso por roubo de ovelha.

A história de sua desgraça se confunde com a da maioria dos que povoam a aldeia de Boa Ventura, uma cidadezinha distante, triste e precocemente envelhecida, situada nos confins da fronteira do Brasil com o Uruguai.

MARTINS, C. *Porteira fechada*. Porto Alegre: Movimento, 2001 (fragmento).

TEXTO II

Comecei a procurar emprego, já topando o que desse e viesse, menos complicação com os homens, mas não tava fácil. Fui na feira, fui nos bancos de sangue, fui nesses lugares que sempre dão para descolar algum, fui de porta em porta me oferecendo de faxineiro, mas tava todo mundo escabreado pedindo referências, e referências eu só tinha do diretor do presídio.

FONSECA, R. *Feliz Ano Novo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989 (fragmento).

A oposição entre campo e cidade esteve entre as temáticas tradicionais da literatura brasileira. Nos fragmentos dos dois autores contemporâneos, esse embate incorpora um elemento novo: a questão da violência e do desemprego. As narrativas apresentam confluência, pois nelas o(a)

- A criminalidade é algo inerente ao ser humano, que sucumbe a suas manifestações.
- B meio urbano, especialmente o das grandes cidades, estimula uma vida mais violenta.
- C** falta de oportunidades na cidade dialoga com a pobreza do campo rumo à criminalidade.
- D êxodo rural e a falta de escolaridade são causas da violência nas grandes cidades.
- E complacência das leis e a inércia das personagens são estímulos à prática criminosa.



QUESTÃO 100

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

No romance *Grande sertão: veredas*, o protagonista Riobaldo narra sua trajetória de jagunço. A leitura do trecho permite identificar que o desabafo de Riobaldo se aproxima de um(a)

- A diário, por trazer lembranças pessoais.
- B fábula, por apresentar uma lição de moral.
- C notícia, por informar sobre um acontecimento.
- D aforismo, por expor uma máxima em poucas palavras.
- E crônica, por tratar de fatos do cotidiano.

QUESTÃO 101

Há qualquer coisa de especial **nisso** de botar a cara na janela em crônica de jornal — eu não fazia **isso** há muitos anos, enquanto me escondia em poesia e ficção. Crônica algumas vezes também é feita, intencionalmente, para provocar. Além do mais, em certos dias mesmo o escritor mais escolado não está lá grande coisa. Tem os que mostram sua cara escrevendo para reclamar: moderna demais, antiquada demais. **Alguns** discorrem sobre o assunto, e é gostoso compartilhar ideias. Há os textos que parecem passar despercebidos, outros rendem um montão de recados: “Você escreveu exatamente o que eu sinto”, “Isso é exatamente o que falo com meus pacientes”, “É isso que digo para meus pais”, “Comentei com minha namorada”. Os estímulos são valiosos pra quem nesses tempos andava meio **assim**: é como me botarem no colo — também eu preciso. Na verdade, nunca fui tão posta no colo por leitores como na janela do jornal. De modo que está sendo ótima, essa brincadeira séria, com alguns textos que iam acabar neste livro, outros espalhados por aí. Porque eu levo a sério ser sério... mesmo quando parece que estou brincando: **essa** é uma das maravilhas de escrever. Como escrevi há muitos anos e continua sendo a minha verdade: palavras são meu jeito mais secreto de calar.

LUFT, L. *Pensar é transgredir*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Os textos fazem uso constante de recursos que permitem a articulação entre suas partes. Quanto à construção do fragmento, o elemento

- A “nisso” introduz o fragmento “botar a cara na janela em crônica de jornal”.
- B “assim” é uma paráfrase de “é como me botarem no colo”.
- C “isso” remete a “escondia em poesia e ficção”.
- D “alguns” antecipa a informação “É isso que digo para meus pais”.
- E “essa” recupera a informação anterior “janela do jornal”.

QUESTÃO 102

Era um dos meus primeiros dias na sala de música. A fim de descobrirmos o que deveríamos estar fazendo ali, propus à classe um problema. Inocentemente perguntei: — O que é música?

Passamos dois dias inteiros tateando em busca de uma definição. Descobrimos que tínhamos de rejeitar todas as definições costumeiras porque elas não eram suficientemente abrangentes.

O simples fato é que, à medida que a crescente margem a que chamamos de vanguarda continua suas explorações pelas fronteiras do som, qualquer definição se torna difícil. Quando John Cage abre a porta da sala de concerto e encoraja os ruídos da rua a atravessar suas composições, ele ventila a arte da música com conceitos novos e aparentemente sem forma.

SCHAFFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991 (adaptado).

A frase “Quando John Cage abre a porta da sala de concerto e encoraja os ruídos da rua a atravessar suas composições”, na proposta de Schaffer de formular uma nova conceituação de música, representa a

- A acessibilidade à sala de concerto como metáfora, num momento em que a arte deixou de ser elitizada.
- B abertura da sala de concerto, que permitiu que a música fosse ouvida do lado de fora do teatro.
- C postura inversa à música moderna, que desejava se enquadrar em uma concepção conformista.
- D intenção do compositor de que os sons extramusicais sejam parte integrante da música.
- E necessidade do artista contemporâneo de atrair maior público para o teatro.

QUESTÃO 103

Censura moralista

Há tempos que a leitura está em pauta. E, diz-se, em crise. Comenta-se esta crise, por exemplo, apontando a precariedade das práticas de leitura, lamentando a falta de familiaridade dos jovens com livros, reclamando da falta de bibliotecas em tantos municípios, do preço dos livros em livrarias, num nunca acabar de problemas e de carências. Mas, de um tempo para cá, pesquisas acadêmicas vêm dizendo que talvez não seja exatamente assim, que brasileiros leem, sim, só que leem livros que as pesquisas tradicionais não levam em conta. E, também de um tempo para cá, políticas educacionais têm tomado a peito investir em livros e em leitura.

LAJOLO, M. Disponível em: www.estadao.com.br. Acesso em: 2 dez. 2013 (fragmento).

Os falantes, nos textos que produzem, sejam orais ou escritos, posicionam-se frente a assuntos que geram consenso ou despertam polêmica. No texto, a autora

- A ressalta a importância de os professores incentivarem os jovens às práticas de leitura.
- B critica pesquisas tradicionais que atribuem a falta de leitura à precariedade de bibliotecas.
- C rebate a ideia de que as políticas educacionais são eficazes no combate à crise de leitura.
- D questiona a existência de uma crise de leitura com base nos dados de pesquisas acadêmicas.
- E atribui a crise da leitura à falta de incentivos e ao desinteresse dos jovens por livros de qualidade.

QUESTÃO 104

Só há uma saída para a escola se ela quiser ser mais bem-sucedida: aceitar a mudança da língua como um fato. Isso deve significar que a escola deve aceitar qualquer forma da língua em suas atividades escritas? Não deve mais corrigir? Não!

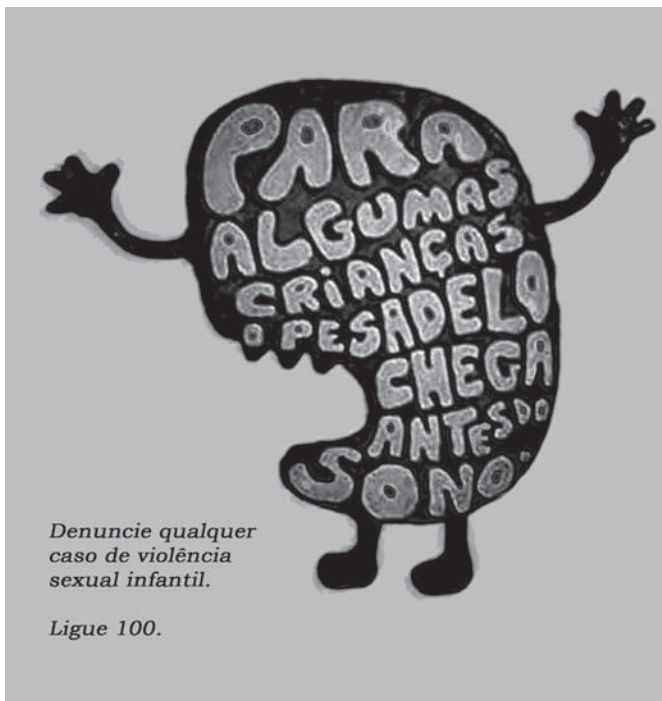
Há outra dimensão a ser considerada: de fato, no mundo real da escrita, não existe apenas um português correto, que valeria para todas as ocasiões: o estilo dos contratos não é o mesmo do dos manuais de instrução; o dos juízes do Supremo não é o mesmo do dos cordelistas; o dos editoriais dos jornais não é o mesmo do dos cadernos de cultura dos mesmos jornais. Ou do de seus colunistas.

POSSENTI, S. Gramática na cabeça. *Língua Portuguesa*, ano 5, n. 67, maio 2011 (adaptado).

Sírio Possenti defende a tese de que não existe um único “português correto”. Assim sendo, o domínio da língua portuguesa implica, entre outras coisas, saber

- A descartar as marcas de informalidade do texto.
- B reservar o emprego da norma padrão aos textos de circulação ampla.
- C moldar a norma padrão do português pela linguagem do discurso jornalístico.
- D adequar as formas da língua a diferentes tipos de texto e contexto.
- E desprezar as formas da língua previstas pelas gramáticas e manuais divulgados pela escola.

QUESTÃO 105



Denuncie qualquer caso de violência sexual infantil.

Ligue 100.

Disponível em: www.portaldapropaganda.com.br. Acesso em: 29 out. 2013 (adaptado).

Os meios de comunicação podem contribuir para a resolução de problemas sociais, entre os quais o da violência sexual infantil. Nesse sentido, a propaganda usa a metáfora do pesadelo para

- A informar crianças vítimas de abuso sexual sobre os perigos dessa prática, contribuindo para erradicá-la.
- B denunciar ocorrências de abuso sexual contra meninas, com o objetivo de colocar criminosos na cadeia.
- C dar a devida dimensão do que é o abuso sexual para uma criança, enfatizando a importância da denúncia.
- D destacar que a violência sexual infantil predomina durante a noite, o que requer maior cuidado dos responsáveis nesse período.
- E chamar a atenção para o fato de o abuso infantil ocorrer durante o sono, sendo confundido por algumas crianças com um pesadelo.

QUESTÃO 106

eu acho um fato interessante... né... foi como meu pai e minha mãe vieram se conhecer... né... que... minha mãe morava no Piauí com toda família... né... meu... meu avô... materno no caso... era maquinista... ele sofreu um acidente... infelizmente morreu... minha mãe tinha cinco anos... né... e o irmão mais velho dela... meu padrinho... tinha dezessete e ele foi obrigado a trabalhar... foi trabalhar no banco... e... ele foi... o banco... no caso... estava... com um número de funcionários cheio e ele teve que ir para outro local e pediu transferência prum local mais perto de Parnaíba que era a cidade onde eles moravam e por engano o... o... escrivão entendeu Paraíba... né... e meu... e minha família veio parar em Mossoró que era exatamente o local mais perto onde tinha vaga pra funcionário do Banco do Brasil e:: ela foi parar na rua do meu pai... né... e começaram a se conhecer... namoraram onze anos... né... pararam algum tempo... brigaram... é lógico... porque todo relacionamento tem uma briga... né... e eu achei esse fato muito interessante porque foi uma coincidência incrível... né... como vieram a se conhecer... namoraram e hoje... e até hoje estão juntos... dezessete anos de casados...

CUNHA, M. A. F. (Org.) . *Corpus discurso & gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal*. Natal: EdUFRN, 1998.

Na transcrição de fala, há um breve relato de experiência pessoal, no qual se observa a frequente repetição de “né”. Essa repetição é um(a)

- A índice de baixa escolaridade do falante.
- B estratégia típica de manutenção da interação oral.
- C marca de conexão lógica entre conteúdos na fala.
- D manifestação característica da fala regional nordestina.
- E recurso enfatizador da informação mais relevante da narrativa.



QUESTÃO 107

Blog é concebido como um espaço onde o blogueiro é livre para expressar e discutir o que quiser na atividade da sua escrita, com a escolha de imagens e sons que compõem o todo do texto veiculado pela internet, por meio dos *posts*. Assim, essa ferramenta deixa de ter como única função a exposição de vida e/ou rotina de alguém — como em um diário pessoal —, função para qual serviu inicialmente e que o popularizou, permitindo também que seja um espaço para a discussão de ideias, trocas e divulgação de informações.

A produção dos *blogs* requer uma relação de troca, que acaba unindo pessoas em torno de um ponto de interesse comum. A força dos *blogs* está em possibilitar que qualquer pessoa, sem nenhum conhecimento técnico, publique suas ideias e opiniões na *web* e que milhões de outras pessoas publiquem comentários sobre o que foi escrito, criando um grande debate aberto a todos.

LOPES, B. O. *A linguagem dos blogs e as redes sociais*. Disponível em: www.fateczl.edu.br. Acesso em: 29 abr. 2013 (adaptado).

De acordo com o texto, o *blog* ultrapassou sua função inicial e vem se destacando como

- A estratégia para estimular relações de amizade.
- B espaço para exposição de opiniões e circulação de ideias.
- C gênero discursivo substituto dos tradicionais diários pessoais.
- D ferramenta para aperfeiçoamento da comunicação virtual escrita.
- E recurso para incentivar a ajuda mútua e a divulgação da rotina diária.

QUESTÃO 108

Camelôs

Abençoado seja o camelô dos brinquedos de tostão:
O que vende balõezinhos de cor
O macaquinho que trepa no coqueiro
O cachorrinho que bate com o rabo
Os homenzinhos que jogam boxe
A perereca verde que de repente dá um pulo que engraçado
E as canetinhas-tinteiro que jamais escreverão coisa alguma.

Alegria das calçadas
Uns falam pelos cotovelos:
— “O cavalheiro chega em casa e diz: Meu filho, vai buscar um pedaço de banana para eu acender o charuto. Naturalmente o menino pensará: Papai está malu...”

Outros, coitados, têm a língua atada.

Todos porém sabem mexer nos cordéis como o tino ingênuo de demiurgos de inutilidades.
E ensinam no tumulto das ruas os mitos heroicos da meninice...
E dão aos homens que passam preocupados ou tristes uma lição de infância.

BANDEIRA, M. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

Uma das diretrizes do Modernismo foi a percepção de elementos do cotidiano como matéria de inspiração poética. O poema de Manuel Bandeira exemplifica essa tendência e alcança expressividade porque

- A realiza um inventário dos elementos lúdicos tradicionais da criança brasileira.
- B promove uma reflexão sobre a realidade de pobreza dos centros urbanos.
- C traduz em linguagem lírica o mosaico de elementos de significação corriqueira.
- D introduz a interlocução como mecanismo de construção de uma poética nova.
- E constata a condição melancólica dos homens distantes da simplicidade infantil.

QUESTÃO 109

Talvez pareça excessivo o escrúpulo do Cotrim, a quem não souber que ele possuía um caráter ferozmente honrado. Eu mesmo fui injusto com ele durante os anos que se seguiram ao inventário de meu pai. Reconheço que era um modelo. Arguíam-no de avareza, e cuido que tinham razão; mas a avareza é apenas a exageração de uma virtude, e as virtudes devem ser como os orçamentos: melhor é o saldo que o déficit. Como era muito seco de maneiras, tinha inimigos que chegavam a acusá-lo de bárbaro. O único fato alegado neste particular era o de mandar com frequência escravos ao calabouço, donde eles desciam a escorrer sangue; mas, além de que ele só mandava os perversos e os fujões, ocorre que, tendo longamente contrabandeado em escravos, habituara-se de certo modo ao trato um pouco mais duro que esse gênero de negócio requeria, e não se pode honestamente atribuir à índole original de um homem o que é puro efeito de relações sociais. A prova de que o Cotrim tinha sentimentos pios encontrava-se no seu amor aos filhos, e na dor que padeceu quando morreu Sara, dali a alguns meses; prova irrefutável, acho eu, e não única. Era tesoureiro de uma confraria, e irmão de várias irmandades, e até irmão remido de uma destas, o que não se coaduna muito com a reputação da avareza; verdade é que o benefício não caíra no chão: a irmandade (de que ele fora juiz) mandara-lhe tirar o retrato a óleo.

ASSIS, M. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

Obra que inaugura o Realismo na literatura brasileira, *Memórias póstumas de Brás Cubas* condensa uma expressividade que caracterizaria o estilo machadiano: a ironia. Descrevendo a moral de seu cunhado, Cotrim, o narrador-personagem Brás Cubas refina a percepção irônica ao

- A acusar o cunhado de ser avarento para confessar-se injustiçado na divisão da herança paterna.
- B atribuir a “efeito de relações sociais” a naturalidade com que Cotrim prendia e torturava os escravos.
- C considerar os “sentimentos pios” demonstrados pelo personagem quando da perda da filha Sara.
- D menosprezar Cotrim por ser tesoureiro de uma confraria e membro remido de várias irmandades.
- E insinuar que o cunhado era um homem vaidoso e egocêntrico, contemplado com um retrato a óleo.

QUESTÃO 110

O exercício da crônica

Escrever prosa é uma arte ingrata. Eu digo prosa fiada, como faz um cronista; não a prosa de um ficcionista, na qual este é levado meio a tapas pelas personagens e situações que, azar dele, criou porque quis. Com um prosador do cotidiano, a coisa fia mais fino. Senta-se ele diante de sua máquina, olha através da janela e busca fundo em sua imaginação um fato qualquer, de preferência colhido no noticiário matutino, ou da véspera, em que, com as suas artimanhas peculiares, possa injetar um sangue novo. Se nada houver, resta-lhe o recurso de olhar em torno e esperar que, através de um processo associativo, surja-lhe de repente a crônica, provinda dos fatos e feitos de sua vida emocionalmente despertados pela concentração. Ou então, em última instância, recorrer ao assunto da falta de assunto, já bastante gasto, mas do qual, no ato de escrever, pode surgir o inesperado.

MORAES, V. *Para viver um grande amor*: crônicas e poemas. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

Predomina nesse texto a função da linguagem que se constitui

- A nas diferenças entre o cronista e o ficcionista.
- B nos elementos que servem de inspiração ao cronista.
- C nos assuntos que podem ser tratados em uma crônica.
- D no papel da vida do cronista no processo de escrita da crônica.
- E nas dificuldades de se escrever uma crônica por meio de uma crônica.

QUESTÃO 111

E se a água potável acabar? O que aconteceria se a água potável do mundo acabasse?

As teorias mais pessimistas dizem que a água potável deve acabar logo, em 2050. Nesse ano, ninguém mais tomará banho todo dia. Chuveiro com água só duas vezes por semana. Se alguém exceder 55 litros de consumo (metade do que a ONU recomenda), seu abastecimento será interrompido. Nos mercados, não haveria carne, pois, se não há água para você, imagine para o gado. Gastam-se 43 mil litros de água para produzir 1 kg de carne. Mas, não é só ela que faltará. A Região Centro-Oeste do Brasil, maior produtor de grãos da América Latina em 2012, não conseguiria manter a produção. Afinal, no país, a agricultura e a agropecuária são, hoje, as maiores consumidoras de água, com mais de 70% do uso. Faltariam arroz, feijão, soja, milho e outros grãos.

Disponível em: <http://super.abril.com.br>. Acesso em: 30 jul. 2012.

A língua portuguesa dispõe de vários recursos para indicar a atitude do falante em relação ao conteúdo de seu enunciado. No início do texto, o verbo “dever” contribui para expressar

- A uma constatação sobre como as pessoas administram os recursos hídricos.
- B a habilidade das comunidades em lidar com problemas ambientais contemporâneos.
- C a capacidade humana de substituir recursos naturais renováveis.
- D uma previsão trágica a respeito das fontes de água potável.
- E uma situação ficcional com base na realidade ambiental brasileira.

QUESTÃO 112

VIVA A NOVA TV!

DIGA OLÁ PARA A TELEVISÃO DO FUTURO. ELA PERMITE ASSISTIR AO QUE VOCÊ QUER, QUANDO QUER. A SEGUNDA TELA É UM TABLET OU SMARTPHONE. E O ENGAJAMENTO NAS REDES SOCIAIS TORNA-SE MAIS IMPORTANTE DO QUE A AUDIÊNCIA. PREPARADO PARA ESSA REVOLUÇÃO?

POR PAULA ROTHMANN

Disponível em: <http://info.abril.com.br>. Acesso em: 9 maio 2013 (adaptado).

O texto introduz uma reportagem a respeito do futuro da televisão, destacando que as tecnologias a ela incorporadas serão responsáveis por

- A estimular a substituição dos antigos aparelhos de TV.
- B contemplar os desejos individuais com recursos de ponta.
- C transformar a televisão no principal meio de acesso às redes sociais.
- D renovar técnicas de apresentação de programas e de captação de imagens.
- E minimizar a importância dessa ferramenta como meio de comunicação de massa.

QUESTÃO 113

Quando Deus redimiu da tirania
Da mão do Faraó endurecido
O Povo Hebreu amado, e esclarecido,
Páscoa ficou da redenção o dia.

Páscoa de flores, dia de alegria
Àquele Povo foi tão afligido
O dia, em que por Deus foi redimido;
Ergo sois vós, Senhor, Deus da Bahia.

Pois mandado pela alta Majestade
Nos remiu de tão triste cativoiro,
Nos livrou de tão vil calamidade.

Quem pode ser senão um verdadeiro
Deus, que veio estirpar desta cidade
O Faraó do povo brasileiro.

DAMASCENO, D. (Org.). *Melhores poemas*: Gregório de Matos. São Paulo: Globo, 2006.

Com uma elaboração de linguagem e uma visão de mundo que apresentam princípios barrocos, o soneto de Gregório de Matos apresenta temática expressa por

- A visão cética sobre as relações sociais.
- B preocupação com a identidade brasileira.
- C crítica velada à forma de governo vigente.
- D reflexão sobre os dogmas do cristianismo.
- E questionamento das práticas pagãs na Bahia.

QUESTÃO 114
O Brasil é sertanejo

Que tipo de música simboliza o Brasil? Eis uma questão discutida há muito tempo, que desperta opiniões extremadas. Há fundamentalistas que desejam impor ao público um tipo de som nascido das raízes socioculturais do país. O samba. Outros, igualmente nacionalistas, desprezam tudo aquilo que não tem estilo. Sonham com o império da MPB de Chico Buarque e Caetano Veloso. Um terceiro grupo, formado por gente mais jovem, escuta e cultiva apenas a música internacional, em todas as vertentes. E mais ou menos ignora o resto.

A realidade dos hábitos musicais do brasileiro agora está claro, nada tem a ver com esses estereótipos. O gênero que encanta mais da metade do país é o sertanejo, seguido de longe pela MPB e pelo pagode. Outros gêneros em ascensão, sobretudo entre as classes C, D e E, são o *funk* e o religioso, em especial o *gospel*. *Rock* e música eletrônica são músicas de minoria.

É o que demonstra uma pesquisa pioneira feita entre agosto de 2012 e agosto de 2013 pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope). A pesquisa *Tribos musicais — o comportamento dos ouvintes de rádio sob uma nova ótica* faz um retrato do ouvinte brasileiro e traz algumas novidades. Para quem pensava que a MPB e o samba ainda resistiam como baluartes da nacionalidade, uma má notícia: os dois gêneros foram superados em popularidade. O Brasil moderno não tem mais o perfil sonoro dos anos 1970, que muitos gostariam que se eternizasse. A cara musical do país agora é outra.

GIRON, L. A. *Época*, n. 805, out. 2013 (fragmento).

O texto objetiva convencer o leitor de que a configuração da preferência musical dos brasileiros não é mais a mesma da dos anos 1970. A estratégia de argumentação para comprovar essa posição baseia-se no(a)

- A** apresentação dos resultados de uma pesquisa que retrata o quadro atual da preferência popular relativa à música brasileira.
- B** caracterização das opiniões relativas a determinados gêneros, considerados os mais representativos da brasilidade, como meros estereótipos.
- C** uso de estrangeirismos, como *rock*, *funk* e *gospel*, para compor um estilo próximo ao leitor, em sintonia com o ataque aos nacionalistas.
- D** ironia com relação ao apego a opiniões superadas, tomadas como expressão de conservadorismo e anacronismo, com o uso das designações “império” e “baluarte”.
- E** contraposição a impressões fundadas em elitismo e preconceito, com a alusão a artistas de renome para melhor demonstrar a consolidação da mudança do gosto musical popular.

QUESTÃO 115


QUEREMOS SEU TALENTO, EXATAMENTE COMO ELE É

Você já foi chamado de *nerd*? Já passou um bom tempo pensando em coisas que a maior parte de seus amigos nem sabia que existia? É louco por novas tecnologias? Está entre os melhores alunos das melhores faculdades?

Você é perfeito para nós.

Nossa empresa de tecnologia reúne talentos para aprimorar processos produtivos de empresas líderes. Nossos clientes estão no mundo todo e nossos colaboradores também!

Se você quer continuar a ser o melhor, venha trabalhar conosco.

Scientific American Brasil, ano 11, n. 134, jul. 2013 (adaptado).

Para atingir o objetivo de recrutar talentos, esse texto publicitário

- A** afirma, com a frase “Queremos seu talento exatamente como ele é”, que qualquer pessoa com talento pode fazer parte da equipe.
- B** apresenta como estratégia a formação de um perfil por meio de perguntas direcionadas, o que dinamiza a interação texto-leitor.
- C** utiliza a descrição da empresa como argumento principal, pois atinge diretamente os interessados em informática.
- D** usa estereótipo negativo de uma figura conhecida, o *nerd*, pessoa introspectiva e que gosta de informática.
- E** recorre a imagens tecnológicas ligadas em rede, para simbolizar como a tecnologia é interligada.

QUESTÃO 116**Linotipos**

O Museu da Imprensa exhibe duas linotipos. Trata-se de um tipo de máquina de composição de tipos de chumbo, inventada em 1884 em Baltimore, nos Estados Unidos, pelo alemão Ottmar Mergenthaler. O invento foi de grande importância por ter significado um novo e fundamental avanço na história das artes gráficas. A linotipia provocou, na verdade, uma revolução porque venceu a lentidão da composição dos textos executada na tipografia tradicional, em que o texto era composto à mão, juntando tipos móveis um por um. Constituiu-se, assim, no principal meio de composição tipográfica até 1950. A linotipo, a partir do final do século XIX, passou a produzir impressos a baixo custo, o que levou informação às massas, democratizou a informação. Promoveu uma revolução na educação. Antes da linotipo, os jornais e revistas eram escassos, com poucas páginas e caros. Os livros didáticos eram também caros, pouco acessíveis.

Disponível em: <http://portal.in.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2013 (adaptado).

O texto apresenta um histórico da linotipo, uma máquina tipográfica inventada no século XIX e responsável pela dinamização da imprensa. Em termos sociais, a contribuição da linotipo teve impacto direto na

- A produção vagarosa de materiais didáticos.
- B composição aprimorada de tipos de chumbo.
- C montagem acelerada de textos para impressão.
- D produção acessível de materiais informacionais.
- E impressão dinamizada de imagens em revistas.

QUESTÃO 117**Cordel resiste à tecnologia gráfica**

O Cariri mantém uma das mais ricas tradições da cultura popular. É a literatura de cordel, que atravessa os séculos sem ser destruída pela avalanche de modernidade que invade o sertão lírico e telúrico. Na contramão do progresso, que informatizou a indústria gráfica, a Lira Nordestina, de Juazeiro do Norte, e a Academia dos Cordelistas do Crato conservam, em suas oficinas, velhas máquinas para impressão dos seus cordéis.

A chapa para impressão do cordel é feita à mão, letra por letra, um trabalho artesanal que dura cerca de uma hora para confecção de uma página. Em seguida, a chapa é levada para a impressora, também manual, para imprimir. A manutenção desse sistema antigo de impressão faz parte da filosofia do trabalho. A outra etapa é a confecção da xilogravura para a capa do cordel.

As xilogravuras são ilustrações populares obtidas por gravuras talhadas em madeira. A origem da xilogravura nordestina até hoje é ignorada. Acredita-se que os missionários portugueses tenham ensinado sua técnica aos índios, como uma atividade extra-catequese,

partindo do princípio religioso que defende a necessidade de ocupar as mãos para que a mente não fique livre, sujeita aos maus pensamentos, ao pecado. A xilogravura antecedeu ao clichê, placa fotomecanicamente gravada em relevo sobre metal, usualmente zinco, que era utilizada nos jornais impressos em rotoplanas.

VICELMO, A. Disponível em: www.onordeste.com. Acesso em: 24 fev. 2013 (adaptado).

A estratégia gráfica constituída pela união entre as técnicas da impressão manual e da confecção da xilogravura na produção de folhetos de cordel

- A realça a importância da xilogravura sobre o clichê.
- B oportuniza a renovação dessa arte na modernidade.
- C demonstra a utilidade desses textos para a catequese.
- D revela a necessidade da busca das origens dessa literatura.
- E auxilia na manutenção da essência identitária dessa tradição popular.

QUESTÃO 118**Em bom português**

No Brasil, as palavras envelhecem e caem como folhas secas. Não é somente pela gíria que a gente é apanhada (aliás, já não se usa mais a primeira pessoa, tanto do singular como do plural: tudo é “a gente”). A própria linguagem corrente vai-se renovando e a cada dia uma parte do léxico cai em desuso.

Minha amiga Lila, que vive descobrindo essas coisas, chamou minha atenção para os que falam assim:

— Assisti a uma fita de cinema com um artista que representa muito bem.

Os que acharam natural essa frase, cuidado! Não saberão dizer que viram um filme com um ator que trabalha bem. E irão ao banho de mar em vez de ir à praia, vestido de roupa de banho em vez de biquíni, carregando guarda-sol em vez de barraca. Comprarão um automóvel em vez de comprar um carro, pegarão um defluxo em vez de um resfriado, vão andar no passeio em vez de passear na calçada. Viajarão de trem de ferro e apresentarão sua esposa ou sua senhora em vez de apresentar sua mulher.

SABINO, F. *Folha de S. Paulo*, 13 abr. 1984 (adaptado).

A língua varia no tempo, no espaço e em diferentes classes socioculturais. O texto exemplifica essa característica da língua, evidenciando que

- A o uso de palavras novas deve ser incentivado em detrimento das antigas.
- B a utilização de inovações no léxico é percebida na comparação de gerações.
- C o emprego de palavras com sentidos diferentes caracteriza diversidade geográfica.
- D a pronúncia e o vocabulário são aspectos identificadores da classe social a que pertence o falante.
- E o modo de falar específico de pessoas de diferentes faixas etárias é frequente em todas as regiões.



QUESTÃO 119

Psicologia de um vencido

Eu, filho do carbono e do amoníaco,
Monstro de escuridão e rutilância,
Sofro, desde a epigênese da infância,
A influência má dos signos do zodiaco.

Profundíssimamente hipocondríaco,
Este ambiente me causa repugnância...
Sobe-me à boca uma ânsia análoga à ânsia
Que se escapa da boca de um cardíaco.

Já o verme — este operário das ruínas —
Que o sangue podre das carnificinas
Come, e à vida em geral declara guerra,

Anda a espreitar meus olhos para roê-los,
E há de deixar-me apenas os cabelos,
Na frialdade inorgânica da terra!

ANJOS, A. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

A poesia de Augusto dos Anjos revela aspectos de uma literatura de transição designada como pré-modernista. Com relação à poética e à abordagem temática presentes no soneto, identificam-se marcas dessa literatura de transição, como

- A a forma do soneto, os versos metrificados, a presença de rimas e o vocabulário requintado, além do ceticismo, que antecipam conceitos estéticos vigentes no Modernismo.
- B o empenho do eu lírico pelo resgate da poesia simbolista, manifesta em metáforas como “Monstro de escuridão e rutilância” e “influência má dos signos do zodiaco”.
- C a seleção lexical emprestada ao cientificismo, como se lê em “carbono e amoníaco”, “epigênese da infância” e “frialdade inorgânica”, que restitui a visão naturalista do homem.
- D** a manutenção de elementos formais vinculados à estética do Parnasianismo e do Simbolismo, dimensionada pela inovação na expressividade poética, e o desconcerto existencial.
- E a ênfase no processo de construção de uma poesia descritiva e ao mesmo tempo filosófica, que incorpora valores morais e científicos mais tarde renovados pelos modernistas.

QUESTÃO 120

O negócio

Grande sorriso do canino de ouro, o velho Abílio propõe às donas que se abastecem de pão e banana:

— Como é o negócio?

De cada três dá certo com uma. Ela sorri, não responde ou é uma promessa a recusa:

— Deus me livre, não! Hoje não...

Abílio interpelou a velha:

— Como é o negócio?

Ela concordou e, o que foi melhor, a filha também aceitou o trato. Com a dona Julietinha foi assim. Ele se chegou:

— Como é o negócio?

Ela sorriu, olhinho baixo. Abílio espreitou o cometa partir. Manhã cedinho saltou a cerca. Sinal combinado, duas batidas na porta da cozinha. A dona saiu para o quintal, cuidadosa de não acordar os filhos. Ele trazia a capa de viagem, estendida na grama orvalhada.

O vizinho espionou os dois, aprendeu o sinal. Decidiu imitar a proeza. No crepúsculo, pum-pum, duas pancadas fortes na porta. O marido em viagem, mas não era dia do Abílio. Desconfiada, a moça surgiu à janela e o vizinho repetiu:

— Como é o negócio?

Diante da recusa, ele ameaçou:

— Então você quer o velho e não quer o moço? Olhe que eu conto!

TREVISAN, D. *Mistérios de Curitiba*. Rio de Janeiro: Record, 1979 (fragmento).

Quanto à abordagem do tema e aos recursos expressivos, essa crônica tem um caráter

- A filosófico, pois reflete sobre as mazelas sofridas pelos vizinhos.
- B lírico, pois relata com nostalgia o relacionamento da vizinhança.
- C** irônico, pois apresenta com malícia a convivência entre vizinhos.
- D crítico, pois deprecia o que acontece nas relações de vizinhança.
- E didático, pois expõe uma conduta a ser evitada na relação entre vizinhos.

QUESTÃO 121

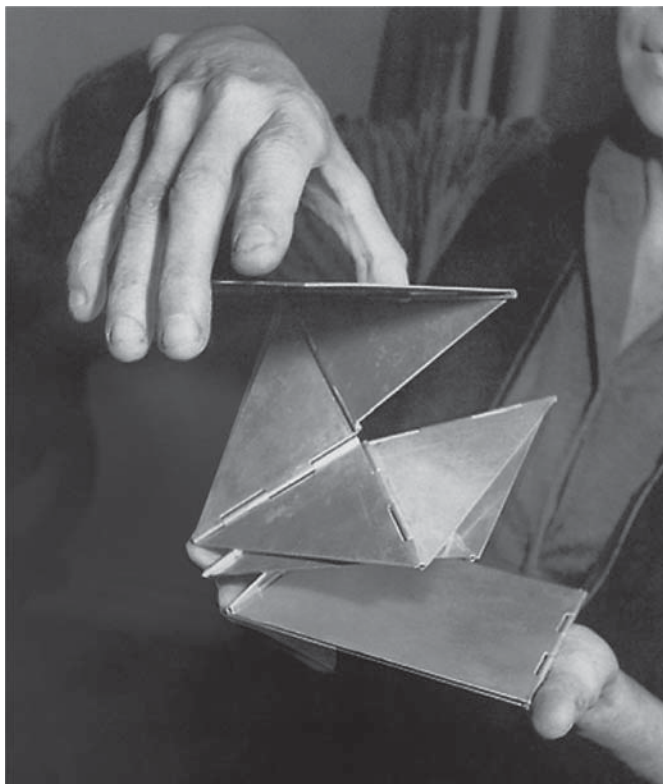
A última edição deste periódico apresenta mais uma vez tema relacionado ao tratamento dado ao lixo caseiro, aquele que produzimos no dia a dia. A informação agora passa pelo problema do material jogado na estrada vicinal que liga o município de Rio Claro ao distrito de Ajapi. Infelizmente, no local em questão, a reportagem encontrou mais uma forma errada de destinação do lixo: material atirado ao lado da pista como se isso fosse o ideal. Muitos moradores, por exemplo, retiram o lixo de suas residências e, em vez de um destino correto, procuram dispensá-lo em outras regiões. Uma situação no mínimo incômoda. Se você sai de casa para jogar o lixo em outra localidade, por que não o fazer no local ideal? É muita falta de educação achar que aquilo que não é correto para sua região possa ser para outra. A reciclagem do lixo doméstico é um passo inteligente e de consciência. Olha o exemplo que passamos aos mais jovens! Quem aprende errado coloca em prática o errado. Um perigo!

Disponível em: <http://jornaldacidade.uol.com.br>. Acesso em: 10 ago. 2012 (adaptado).

Esse editorial faz uma leitura diferenciada de uma notícia veiculada no jornal. Tal diferença traz à tona uma das funções sociais desse gênero textual, que é

- A apresentar fatos que tenham sido noticiados pelo próprio veículo.
- B chamar a atenção do leitor para temas raramente abordados no jornal.
- C provocar a indignação dos cidadãos por força dos argumentos apresentados.
- D** interpretar criticamente fatos noticiados e considerados relevantes para a opinião pública.
- E trabalhar uma informação previamente apresentada com base no ponto de vista do autor da notícia.

QUESTÃO 122



CLARK, L. *Bicho de bolso*. Placas de metal, 1966.

O objeto escultórico produzido por Lygia Clark, representante do Neoconcretismo, exemplifica o início de uma vertente importante na arte contemporânea, que amplia as funções da arte. Tendo como referência a obra *Bicho de bolso*, identifica-se essa vertente pelo(a)

- A participação efetiva do espectador na obra, o que determina a proximidade entre arte e vida.
- B percepção do uso de objetos cotidianos para a confecção da obra de arte, aproximando arte e realidade.
- C reconhecimento do uso de técnicas artesanais na arte, o que determina a consolidação de valores culturais.
- D reflexão sobre a captação artística de imagens com meios óticos, revelando o desenvolvimento de uma linguagem própria.
- E entendimento sobre o uso de métodos de produção em série para a confecção da obra de arte, o que atualiza as linguagens artísticas.

QUESTÃO 123

Por onde houve colonização portuguesa, a música popular se desenvolveu basicamente com o mesmo instrumental. Podemos ver cavaquinho e violão atuarem juntos aqui, em Cabo Verde, em Jacarta, na Indonésia, ou em Goa. O caráter nostálgico, sentimental, é outro ponto comum da música das colônias portuguesas em todo o mundo. O kronjong, a música típica de Jacarta, é uma espécie de lundu mais lento, tocado comumente com flauta, cavaquinho e violão. Em Goa não é muito diferente.

De acordo com o texto de Henrique Cazes, grande parte da música popular desenvolvida nos países colonizados por Portugal compartilham um instrumental, destacando-se o cavaquinho e o violão. No Brasil, são exemplos de música popular que empregam esses mesmos instrumentos:

- A Maracatu e ciranda.
- B Carimbó e baião.
- C Choro e samba.
- D Chula e siriri.
- E Xote e frevo.

QUESTÃO 124

Vida obscura

Ninguém sentiu o teu espasmo obscuro,
ó ser humilde entre os humildes seres,
embriagado, tonto de prazeres,
o mundo para ti foi negro e duro.

Atravessaste no silêncio escuro
a vida presa a trágicos deveres
e chegaste ao saber de altos saberes
tornando-te mais simples e mais puro.

Ninguém te viu o sentimento inquieto,
magoado, oculto e aterrador, secreto,
que o coração te apunhalou no mundo,

Mas eu que sempre te segui os passos
sei que cruz infernal prendeu-te os braços
e o teu suspiro como foi profundo!

SOUSA, C. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1961.

Com uma obra densa e expressiva no Simbolismo brasileiro, Cruz e Sousa transpôs para seu lirismo uma sensibilidade em conflito com a realidade vivenciada. No soneto, essa percepção traduz-se em

- A sofrimento tácito diante dos limites impostos pela discriminação.
- B tendência latente ao vício como resposta ao isolamento social.
- C extenuação condicionada a uma rotina de tarefas degradantes.
- D frustração amorosa canalizada para as atividades intelectuais.
- E vocação religiosa manifesta na aproximação com a fé cristã.

QUESTÃO 125

A História, mais ou menos

Negócio seguinte. Três reis magrinhos ouviram um plá de que tinha nascido um Guri. Viram o cometa no Oriente e tal e se flagraram que o Guri tinha pintado por lá. Os profetas, que não eram de dar cascata, já tinham dicado o troço: em Belém, da Judeia, vai nascer o Salvador, e tá falado. Os três magrinhos se mandaram. Mas deram o maior fora. Em vez de irem direto para Belém, como mandava o catálogo, resolveram dar uma incerta no velho Herodes, em Jerusalém. Pra quê! Chegaram lá de boca aberta e entregaram toda a trama. Perguntaram: *Onde está o rei que acaba de nascer? Vimos sua estrela no Oriente e viemos adorá-lo.* Quer dizer, pegou mal. Muito mal. O velho Herodes, que era um oligião, ficou grilado. Que rei era aquele? Ele é que era o dono da praça. Mas comeu em boca e disse: *Joia. Onde é que esse guri vai se apresentar? Em que canal? Quem é o empresário? Tem baixo elétrico? Quero saber tudo.* Os magrinhos disseram que iam flagrar o Guri e na volta dicavam tudo para o coroa.

VERISSIMO, L. F. *O nariz e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 1994.

Na crônica de Verissimo, a estratégia para gerar o efeito de humor decorre do(a)

- A linguagem rebuscada utilizada pelo narrador no tratamento do assunto.
- B inserção de perguntas diretas acerca do acontecimento narrado.
- C caracterização dos lugares onde se passa a história.
- D emprego de termos bíblicos de forma descontextualizada.
- E contraste entre o tema abordado e a linguagem utilizada.

QUESTÃO 126

FABIANA, *arrepelando-se de raiva* — Hum! Ora, eis aí está para que se casou meu filho, e trouxe a mulher para minha casa. É isto constantemente. Não sabe o senhor meu filho que quem casa quer casa... Já não posso, não posso, não posso! (*Batendo com o pé*). Um dia arrebento, e então veremos!

PENA, M. *Quem casa quer casa*. www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 7 dez. 2012.

As rubricas em itálico, como as trazidas no trecho de Martins Pena, em uma atuação teatral, constituem

- A necessidade, porque as encenações precisam ser fiéis às diretrizes do autor.
- B possibilidade, porque o texto pode ser mudado, assim como outros elementos.
- C preciosismo, porque são irrelevantes para o texto ou para a encenação.
- D exigência, porque elas determinam as características do texto teatral.
- E imposição, porque elas anulam a autonomia do diretor.

QUESTÃO 127

IOTTI



Jornal Zero Hora, 2 mar. 2006.

Na criação do texto, o chargista Iotti usa criativamente um intertexto: os traços reconstróem uma cena de *Guernica*, painel de Pablo Picasso que retrata os horrores e a destruição provocados pelo bombardeio a uma pequena cidade da Espanha. Na charge, publicada no período de carnaval, recebe destaque a figura do carro, elemento introduzido por Iotti no intertexto. Além dessa figura, a linguagem verbal contribui para estabelecer um diálogo entre a obra de Picasso e a charge, ao explorar

- A uma referência ao contexto, “trânsito no feriadão”, esclarecendo-se o referente tanto do texto de Iotti quanto da obra de Picasso.
- B uma referência ao tempo presente, com o emprego da forma verbal “é”, evidenciando-se a atualidade do tema abordado tanto pelo pintor espanhol quanto pelo chargista brasileiro.
- C um termo pejorativo, “trânsito”, reforçando-se a imagem negativa de mundo caótico presente tanto em *Guernica* quanto na charge.
- D uma referência temporal, “sempre”, referindo-se à permanência de tragédias retratadas tanto em *Guernica* quanto na charge.
- E uma expressão polissêmica, “quadro dramático”, remetendo-se tanto à obra pictórica quanto ao contexto do trânsito brasileiro.

QUESTÃO 128

Tarefa

Morder o fruto amargo e não cuspir
Mas avisar aos outros quanto é amargo
Cumprir o trato injusto e não falhar
Mas avisar aos outros quanto é injusto
Sofrer o esquema falso e não ceder
Mas avisar aos outros quanto é falso
Dizer também que são coisas mutáveis...
E quando em muitos a não pulsar
— do amargo e injusto e falso por mudar —
então confiar à gente exausta o plano
de um mundo novo e muito mais humano.

CAMPOS, G. *Tarefa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

Na organização do poema, os empregos da conjunção “mas” articulam, para além de sua função sintática,

- A a ligação entre verbos semanticamente semelhantes.
- B a oposição entre ações aparentemente inconciliáveis.
- C a introdução do argumento mais forte de uma sequência.
- D o reforço da causa apresentada no enunciado introdutório.
- E a intensidade dos problemas sociais presentes no mundo.

QUESTÃO 129

Óia eu aqui de novo xaxando
Óia eu aqui de novo para xaxar

Vou mostrar pr'esses cabras
Que eu ainda dou no couro
Isso é um desaforo
Que eu não posso levar
Que eu aqui de novo cantando
Que eu aqui de novo xaxando
Óia eu aqui de novo mostrando
Como se deve xaxar

Vem cá morena linda
Vestida de chita
Você é a mais bonita
Desse meu lugar
Vai, chama Maria, chama Luzia
Vai, chama Zabé, chama Raque
Diz que eu tou aqui com alegria

BARROS, A. *Óia eu aqui de novo*. Disponível em: www.luiizuagonzaga.mus.br. Acesso em: 5 maio 2013 (fragmento).

A letra da canção de Antônio de Barros manifesta aspectos do repertório linguístico e cultural do Brasil. O verso que singulariza uma forma característica do falar popular regional é:

- A “Isso é um desaforo”.
- B “Diz que eu tou aqui com alegria”.
- C “Vou mostrar pr'esses cabras”.
- D “Vai, chama Maria, chama Luzia”.
- E “Vem cá morena linda, vestida de chita”.

QUESTÃO 130

Em uma escala de 0 a 10, o Brasil está entre 3 e 4 no quesito segurança da informação. “Estamos começando a acordar para o problema. Nessa história de espionagem corporativa, temos muita lição a fazer. Falta consciência institucional e um longo aprendizado. A sociedade caiu em si e viu que é uma coisa que nos afeta”, diz S.P., pós-doutor em segurança da informação. Para ele, devem ser estabelecidos canais de denúncia para esse tipo de situação. De acordo com o conselheiro do Comitê Gestor da Internet (CGI), o Brasil tem condições de desenvolver tecnologia própria para garantir a segurança dos dados do país, tanto do governo quanto da população. “Há uma massa de conhecimento dentro das universidades e em empresas inovadoras que podem contribuir propondo medidas para que possamos mudar isso [falta de segurança] no longo prazo”. Ele acredita que o governo tem de usar o seu poder de compra de *softwares* e *hardwares* para a área da segurança cibernética, de forma a fomentar essas empresas, a produção de conhecimento na área e a construção de uma cadeia de produção nacional.

SARRES, C. Disponível em: www.abc.com.br. Acesso em: 22 nov. 2013 (adaptado).

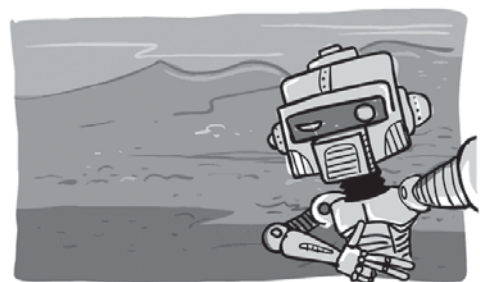
Considerando-se o surgimento da espionagem corporativa em decorrência do amplo uso da internet, o texto aponta uma necessidade advinda desse impacto, que se resume em

- A alertar a sociedade sobre os riscos de ser espionada.
- B promover a indústria de segurança da informação.
- C discutir a espionagem em fóruns internacionais.
- D incentivar o aparecimento de delatores.
- E treinar o país em segurança digital.

QUESTÃO 131

NASA DIVULGA A
PRIMEIRA FOTO FEITA
PELO ROBÔ OPPORTUNITY
NO SOLO DE MARTE.

VEJA:



WILL. Disponível em: www.willtirando.com.br. Acesso em: 7 nov. 2013.

Opportunity é o nome de um veículo explorador que aterrissou em Marte com a missão de enviar informações à Terra. A charge apresenta uma crítica ao(à)

- A gasto exagerado com o envio de robôs a outros planetas.
- B exploração indiscriminada de outros planetas.
- C circulação digital excessiva de autorretratos.
- D vulgarização das descobertas espaciais.
- E mecanização das atividades humanas.

QUESTÃO 132

TEXTO I

Ditado popular é uma frase sentenciosa, concisa, de verdade comprovada, baseada na secular experiência do povo, exposta de forma poética, contendo uma norma de conduta ou qualquer outro ensinamento.

WEITZEL, A. H. *Folclore literário e linguístico*. Juiz de Fora: Esdeva, 1984 (fragmento).

TEXTO II

Rindo brincalhona, dando-lhe tapinhas nas costas, prima Constança disse isto, dorme no assunto, ouça o travesseiro, não tem melhor conselheiro.

Enquanto prima Biela dormia no assunto, toda a casa se alvoroçava.

[Prima Constança] ia rezar, pedir a Deus para iluminar prima Biela. Mas ia também tomar suas providências. Casamento e mortalha, no céu se talha. Deus escreve direito por linhas tortas. O que for soar. Dizia os ditados todos, procurando interpretar os designios de Deus, transformar os seus desejos nos designios de Deus. Se achava um instrumento de Deus.

DOURADO, A. *Uma vida em segredo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990 (fragmento).

O uso que prima Constança faz dos ditados populares, no Texto II, constitui uma maneira de utilizar o tipo de saber definido no Texto I, porque

- A cita-os pela força do hábito.
- B aceita-os como verdade absoluta.
- C** aciona-os para justificar suas ações.
- D toma-os para solucionar um problema.
- E considera-os como uma orientação divina.

QUESTÃO 133

No Brasil, a origem do *funk* e do *hip-hop* remonta aos anos 1970, quando da proliferação dos chamados “bailes *black*” nas periferias dos grandes centros urbanos. Embalados pela *black music* americana, milhares de jovens encontravam nos bailes de final de semana uma alternativa de lazer antes inexistente. Em cidades como o Rio de Janeiro ou São Paulo, formavam-se equipes de som que promoviam bailes onde foi se disseminando um estilo que buscava a valorização da cultura negra, tanto na música como nas roupas e nos penteados. No Rio de Janeiro ficou conhecido como “*Black Rio*”. A indústria fonográfica descobriu o filão e, lançando discos de “equipe” com as músicas de sucesso nos bailes, difundia a moda pelo restante do país.

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

A presença da cultura *hip-hop* no Brasil caracteriza-se como uma forma de

- A lazer gerada pela diversidade de práticas artísticas nas periferias urbanas.
- B entretenimento inventada pela indústria fonográfica nacional.
- C subversão de sua proposta original já nos primeiros bailes.
- D** afirmação de identidade dos jovens que a praticam.
- E reprodução da cultura musical norte-americana.

QUESTÃO 134

A forte presença de palavras indígenas e africanas e de termos trazidos pelos imigrantes a partir do século XIX é um dos traços que distinguem o português do Brasil e o português de Portugal. Mas, olhando para a história dos empréstimos que o português brasileiro recebeu de línguas europeias a partir do século XX, outra diferença também aparece: com a vinda ao Brasil da família real portuguesa (1808) e, particularmente, com a Independência, Portugal deixou de ser o intermediário obrigatório da assimilação desses empréstimos e, assim, Brasil e Portugal começaram a divergir, não só por terem sofrido influências diferentes, mas também pela maneira como reagiram a elas.

ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

Os empréstimos linguísticos, recebidos de diversas línguas, são importantes na constituição do português do Brasil porque

- A** deixaram marcas da história vivida pela nação, como a colonização e a imigração.
- B transformaram em um só idioma línguas diferentes, como as africanas, as indígenas e as europeias.
- C promoveram uma língua acessível a falantes de origens distintas, como o africano, o indígena e o europeu.
- D guardaram uma relação de identidade entre os falantes do português do Brasil e os do português de Portugal.
- E tornaram a língua do Brasil mais complexa do que as línguas de outros países que também tiveram colonização portuguesa.

QUESTÃO 135



Disponível em: www.portaldapropaganda.com.br. Acesso em: 28 jul. 2013.

Essa propaganda defende a transformação social e a diminuição da violência por meio da palavra. Isso se evidencia pela

- A predominância de tons claros na composição da peça publicitária.
- B** associação entre uma arma de fogo e um megafone.
- C grafia com inicial maiúscula da palavra “voz” no slogan.
- D imagem de uma mão segurando um megafone.
- E representação gráfica da propagação do som.