

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LARISSA PONTES HÜBNER DA SILVA

**A SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA COMO ESTRATÉGIA
PARA COMPREENSÃO DE QUESTÕES DO ENEM**

PORTO ALEGRE

2015

LARISSA PONTES HUBNER DA SILVA

**A SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA
COMPREENSÃO DE QUESTÕES DO ENEM**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração de Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Leci Borges Barbisan

Porto Alegre

2015

LARISSA PONTES HUBNER DA SILVA

**A SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA
COMPREENSÃO DE QUESTÕES DO ENEM**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração de Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Aprovada em ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Leci Borges Barbisan – PUCRS

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Regina Brescancini – PUCRS

Prof^ª. Dr^ª. Neiva Maria Tebaldi Gomes – UNIRITTER

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio ao longo de meus estudos, especialmente a minha mãe, Marisete Machado Pontes, que me incentivou desde o início para que entrasse no curso de Letras;

À professora e orientadora Leci Barbisan, por todo seu conhecimento e experiência, pela paciência e pela dedicação;

Aos meus amigos e colegas da PUCRS e do Núcleo de Estudos do Discurso, principalmente à Roberta Lara Aragão e à Pâmela Nataline Camacho;

À grande amiga Nanashara Behle, pelo apoio.

Ao professor Cláudio Primo Delanoy, pela inspiração de tema e por toda a ajuda que me deu ao longo do curso;

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS;

Ao meu namorado, Giuliano Martins Guarese, simplesmente por me amar e me ouvir, mas principalmente por criar o *software* necessário para calcular os microdados de que precisei;

E ao CNPq, pela bolsa de estudos de mestrado.

“O todo sem a parte não é todo,
A parte sem o todo não é parte,
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,
Não se diga, que é parte, sendo todo.
(...)”

(Gregório de Matos. *Ao Braço do Mesmo Menino
Jesus Quando Aparece*)”

RESUMO

O ENEM tem ganhado cada vez mais destaque no panorama da educação no Brasil, não só por ser a principal avaliação do Ensino Médio, como por oportunizar a entrada de estudantes em universidades públicas e privadas. A principal abordagem da prova tem como foco o processo de compreensão leitora, buscando, portanto, destacar a leitura e a interpretação de textos. Suas questões são chamadas, dessa forma, de situações-problema, isto é, o estudante deve mobilizar todos os recursos que tem e tomar decisões favoráveis ao seu objetivo. Nessa perspectiva, esta pesquisa fará uma reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, partindo da análise de questões do ENEM com o propósito de testar se certas perguntas podem ser respondidas simplesmente por sua compreensão linguística, ou seja, se não seriam necessários conhecimentos prévios sobre o tema abordado.

A fim de encontrar o sentido construído pelo linguístico do texto, foi utilizada como alicerce a Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot e colaboradores, principalmente no que diz respeito à fase atual, a Teoria dos Blocos Semânticos, desenvolvida por Oswald Ducrot e Marion Carel. Nessa teoria, o autor postula que é o discurso que porta sentido, ou seja, para descrever o sentido devemos nos apoiar no linguístico. Para ele, a língua não é informativa, mas sim argumentativa.

Palavras-chave: Compreensão Textual. Argumentação na Língua. Sentido. ENEM.

RESÚMEN

El ENEM ha ganado cada vez más importancia en el panorama de la educación en Brasil, no solo por ser la evaluación principal de la escuela secundaria, pero también por crear oportunidades para la entrada de los estudiantes en las universidades públicas y privadas. El enfoque principal de la prueba se centra en el proceso de comprensión de la lectura, buscando así poner de relieve la lectura e la interpretación de textos. Sus preguntas se llaman así situaciones-problema, es decir, el estudiante debe movilizar todos los recursos que tiene y tomar decisiones favorables a su meta. Desde esta perspectiva, esta investigación hará una reflexión sobre la enseñanza de la lengua portuguesa en la escuela secundaria, a partir de un análisis de cuestiones del ENEM con el fin de probar si ciertas preguntas pueden ser contestadas simplemente mediante la comprensión de la lengua, es decir, si no sería necesario conocimiento previo sobre el tema.

Con el fin de encontrar el sentido construido por el aspecto lingüístico del texto, fue utilizada como base la Teoría de la Argumentación en la Lengua, de Oswald Ducrot y colaboradores, sobre todo en lo que respecta a la etapa actual, la Teoría de los Bloques Semánticos, desarrollada por Oswald Ducrot y Marion Carel. En esta teoría, el autor postula que es el discurso que porta el significado, es decir, para describir el sentido debemos nos apoyar en el lingüístico. Para él, la lengua no es informativa, pero argumentativa.

Palabras-clave: Comprensión Textual. Argumentación en la lengua. Sentido. ENEM.

ABSTRACT

The ENEM has gained increasing prominence in the landscape of education in Brazil, not only for being the main assessment of high school, but also to create opportunities for students to entry in public and private universities. The main approach of the proof focuses on the process of reading comprehension, seeking to highlight reading and interpretation of texts. The proof questions are called problem-situations, that is, the student must mobilize all the resources they have and make decisions favorable to your objective. From this perspective, this research will make a reflection on the teaching of Portuguese language in high school, starting with an analysis of the questions of ENEM to test whether we can answered these questions simply by understanding their language, ie, if prior knowledge about the topic would not be needed.

In order to find the meaning constructed by the linguistic aspect of the text, we used as the foundation Theory of Argumentation in Language by Oswald Ducrot and colleagues, especially with regard to the current stage, the Theory of Semantic Blocks, developed by Oswald Ducrot and Marion Carel. In this theory, the author postulates that is the discourse that carries meaning, ie, to describe the meaning we should rely on the language. For him the language is not informative, but argumentative.

Keywords: Textual Comprehension. Argumentation in Language. Sense. ENEM.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Charge: Hospital Padrão FIFA.....	36
Figura 2 - Aspectos de cada encadeamento argumentativo de um bloco semântico.....	52
Gráfico 1 – Número de Inscrições confirmadas no ENEM 2009 a 2013	19
Gráfico 2 – Porcentagem de escolhas por alternativa na questão 1.....	59
Gráfico 3 – Porcentagem de escolhas por alternativa na questão 2.....	61
Gráfico 4 – Porcentagem de escolhas por alternativa na questão 3.....	63
Gráfico 5 – Porcentagem de escolhas por alternativa na questão 4.....	66
Gráfico 6 – Porcentagem de escolhas por alternativa na questão 5.....	68
Gráfico 7 – Porcentagem de escolhas por alternativa na questão 6.....	71
Gráfico 8– Porcentagem de escolhas por alternativa na questão 7.....	73
Gráfico 9 – Porcentagem de escolhas por alternativa na questão 8.....	75
Gráfico 10 – Porcentagem de escolhas por alternativa na questão 9.....	78
Gráfico 11 – Porcentagem de escolhas por alternativa na questão 10.....	80
Quadro 1 –Certificados de Conclusão distribuídos pelo ENEM em 2012 e 2013	20
Quadro 2 – Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional na População de 15 a 64 anos (em %)	27
Quadro 3 – Níveis de alfabetismo da população entre 15 e 64 anos por escolaridade (em %)	28

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação entre os dois modelos do ENEM.....	18
Tabela 2 – Nota Média Geral dos alunos ENEM 2012.....	23
Tabela 3 – Blocos Semânticos.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE – argumentação externa

AI – argumentação interna

ANL – Teoria da Argumentação na Língua

CLG – Curso de Linguística Geral

DC – portanto

ELG – Escritos de Linguística Geral

ENCEEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

neg – negação

PLG – Problemas de Linguística Geral

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PT – no entanto

SiSU - Sistema de Seleção Unificada

TBS – Teoria dos Blocos Semânticos

TRI – Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENEM	17
2.1	FUNCIONAMENTO	17
2.2	SISTEMA DE AVALIAÇÃO	18
2.3	RESULTADOS OBTIDOS	19
2.4	MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O NOVO ENEM	20
2.5	CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROVA.....	23
3	ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE LEITURA.....	26
3.1	CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	28
3.2	A COMPREENSÃO LEITORA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	30
3.3	A COMPREENSÃO LEITORA NO ENEM	33
3.4	CONTEXTO E COTEXTO.....	34
3.5	COMPREENDER, INTERPRETAR OU DECODIFICAR?.....	37
4	TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA	39
4.1	O FUNDAMENTO SAUSSURIANO	39
4.2	O FUNDAMENTO ENUNCIATIVO.....	42
4.3	A SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA.....	46
4.3.1	Argumentação Retórica X Argumentação Linguística.....	47
4.3.2	Teoria dos Blocos Semânticos.....	50
5	ANÁLISE SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DE QUESTÕES DO ENEM....	55
5.1	QUESTÃO 1	57
5.2	QUESTÃO 2	59
5.3	QUESTÃO 3	61
5.4	QUESTÃO 4	64
5.5	QUESTÃO 5	66
5.6	QUESTÃO 6	69

5.7	QUESTÃO 7	71
5.8	QUESTÃO 8	73
5.9	QUESTÃO 9	76
5.10	QUESTÃO 10	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
	REFERÊNCIAS.....	85
	ANEXO A - MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM.....	88

1 INTRODUÇÃO

Provas de avaliação nacionais e internacionais colocam o Brasil entre os piores em educação e comprovam que o ensino no país está em decadência. As avaliações, embora considerem as diversas áreas de conhecimento, têm como suporte uma (arqui)competência principal: a compreensão leitora. Isso porque não é só nas aulas de Língua Portuguesa que é necessário entender o que é lido; todas as áreas de conhecimento necessitam do desenvolvimento dessa competência. A realidade nos mostra, no entanto, que muitos jovens estão terminando seus estudos sem terem adquirido as habilidades essenciais para compreenderem textos variados. Com a democratização do ensino superior no país, muitos desses jovens acabam entrando inclusive nas universidades sem saber ler¹ adequadamente e, conseqüentemente, sem saber escrever uma boa redação. Um dos possíveis problemas² está no método utilizado por algumas escolas no trabalho com o texto, usando-o apenas como pretexto para o ensino de gramática³, da estrutura do gênero ou para discussão de um tema a fim de produzir textos. Nossa perspectiva é de que, fazendo primeiramente um trabalho focado somente no aspecto linguístico para só então passar para outros aspectos, o aluno teria bases sólidas para compreender qualquer texto, pois conseguiria relacionar todos os dados apresentados discursivamente e construir o sentido expresso pelo locutor.

A fim de encontrar o sentido construído pelo linguístico do texto, será utilizada como embasamento teórico desta pesquisa a Teoria da Argumentação na Língua (ANL), de Oswald Ducrot e colaboradores. Nessa teoria, o autor postula que é o discurso que porta sentido, ou seja, para explicar o sentido do discurso, devemos nos apoiar nos elementos linguísticos de que ele é constituído. Daremos enfoque maior para a fase atual da teoria, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), desenvolvida com Marion Carel. Logo, ao falarmos de Semântica Argumentativa, estamos falando da teoria como um todo: desde os conceitos primários da ANL sobre a língua ser argumentativa, e não informativa, até os conceitos de bloco semântico da TBS, passando pelas bases saussureanas e enunciativas. Por ser uma teoria que usa somente a língua para explicar o sentido do discurso, parece ser muito útil no ensino da compreensão leitora.

Uma vez que a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) serve justamente para avaliar o Ensino Médio no país (ou pretendia ter esse objetivo) e, por seguir os

¹ Aqui “ler” tem o sentido de compreender os textos lidos, não referente ao processo cognitivo.

² Existem, é claro, inúmeros fatores que influenciam na falta de habilidade dos alunos em compreender textos, como problemas na estrutura das escolas e das famílias, falta de professores, currículos ruins, etc.

³ Nesse sentido, gramática é aqui utilizada como sinônimo para o ensino de nomenclaturas da Gramática Normativa relativa a morfologia e sintaxe, desconsiderando-se, portanto, a semântica. Cabe ressaltar que, no entanto, a semântica também faz parte da gramática.

Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo como base a compreensão leitora em sua elaboração, nada mais relevante do que utilizar nesta pesquisa questões da prova como corpus de análise.

O ENEM, prova oficial do governo que tem sido usada há 15 anos como forma de avaliação do ensino básico no país, destaca a leitura e a interpretação de textos de diferentes gêneros. Suas questões são chamadas de *situações-problema*, isto é, o estudante deve mobilizar todos os recursos que tem, analisar e tomar decisões favoráveis ao seu objetivo, que, nesse caso, é responder as questões. A partir desse pressuposto, esta dissertação fará uma reflexão acerca do ensino da compreensão de textos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, partindo da análise de questões do ENEM com o propósito de mostrar que algumas perguntas podem ser respondidas somente com a leitura de seu texto-base⁴. Apoiamo-nos na hipótese de que questões em que o enunciado pede a resposta *em relação* ao texto (como *com base no texto, de acordo com o texto*, entre outros) são consideradas relativamente fáceis, uma vez que o aluno não tem necessidade de buscar em seus conhecimentos do conteúdo informações para responder corretamente. Dessa forma, pretendemos mostrar aos profissionais da área de educação como é possível, com uma proposta teórico-linguística adequada, compreender textos somente a partir de seus elementos linguísticos. Esse tipo de análise implica em uma leitura mais atenta do texto, buscando compreender o sentido expresso pelo produtor do discurso e nada mais. Após essa análise de apreensão do sentido é que então o professor poderia passar para outros enfoques, como discutir o tema proposto, analisar as ideologias ou o gênero discursivo e enfim ensinar os conceitos e classificações gramaticais.

Destacamos que, para mostrar que a compreensão leitora é necessária para outras áreas que não só a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, utilizaremos como corpus questões da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa área também tem como vantagem conter textos de menor extensão, facilitando a análise e sua compreensão.

Esta pesquisa, portanto, tem a pretensão de contribuir para a instrução de docentes, de modo que esses estejam aptos a estimularem corretamente o desenvolvimento de competências e habilidades em seus alunos. É evidente que o professor não poderá ensinar no ensino básico os conceitos da teoria aqui descrita, pois, para isso, seria necessária uma transposição didática, uma vez que se deve fazer adaptações na linguagem para facilitar o entendimento dos estudantes. Não almejamos, como poderá ser visto ao longo desta

⁴ A saber, o texto que serve como referência de situação-problema a ser enfrentado, descrito sempre antes da pergunta que deve ser respondida.

dissertação, fazer essa transposição, nem ensinar aos futuros professores como fazê-la. O que queremos é apenas mostrar como é possível encontrar a resposta da questão somente com a compreensão do texto-base, comprovando o quão importante é a competência leitora. Nossa proposta não teve espaço para isso, entretanto esperamos que futuramente, em próximas pesquisas, possamos fazer as adaptações necessárias para que professores de Língua Portuguesa possam ensinar aos alunos do ensino básico como compreender textos adequadamente a partir dos conceitos da Semântica Argumentativa.

Iniciaremos, então, com um capítulo sobre o ENEM, seu funcionamento e resultados; posteriormente falaremos sobre algumas concepções de compreensão leitora e o que é dito sobre o tema nos pressupostos teóricos do ENEM e nos Parâmetros Curriculares Nacionais; após, apresentaremos a teoria utilizada como alicerce em nossa pesquisa, a Semântica Argumentativa; e por fim, faremos a análise de 10 questões do ENEM 2011 e 2012 com o objetivo de mostrar como compreendê-las com base na teoria estudada, mostrando se essas questões podem ser compreendidas sem que haja conhecimento sobre o tema.

2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENEM

O ENEM tem recebido cada vez mais destaque no panorama da educação no Brasil, não só por ser a principal avaliação do Ensino Médio, como por oportunizar a entrada de estudantes em universidades públicas e privadas. Embora tenha passado por inúmeras falhas, como o vazamento das provas, problemas nos mecanismos de correção das redações e divulgação errada do encerramento das inscrições – provavelmente devido ao grande alcance que atinge em todo o território nacional –, a prova continua sendo inquestionavelmente um bom instrumento de avaliação do ensino e, por esse motivo e por ter como foco a compreensão leitora, servirá de corpus de análise para esta dissertação.

Assim, passaremos para uma explicação sobre o funcionamento da prova: quando surgiu, como é seu sistema de avaliação e quais são os resultados obtidos até agora.

2.1 FUNCIONAMENTO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, com o intuito de avaliar a qualidade do ensino no país. O ENEM é uma prova individual e voluntária destinada a concluintes ou egressos do Ensino Médio que, desde 2009, passou de mera avaliação para acesso ao ensino superior. Por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), o aluno pode se inscrever para vagas disponíveis em qualquer universidade participante em todos os Estados. Além disso, os participantes também podem concorrer a bolsas de estudo parciais ou integrais em universidades particulares pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), podendo, ainda, obter financiamento pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Para os estudantes com mais de 18 anos, a prova também serve como certificado de conclusão do Ensino Médio.

O Novo ENEM, como é chamado atualmente, contém, de acordo com Travitzki (2013), 180 questões e uma proposta de redação distribuídas em dois dias de provas. A nova proposta é estruturada a partir de uma matriz de habilidades e um conjunto de competências relacionadas a elas. Essa matriz é muito parecida com a utilizada no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEEJA).

A fim de aproximar-se mais das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos currículos praticados nas escolas, a prova é decomposta em quatro áreas de conhecimento: (a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação); (b) Ciências Humanas e suas Tecnologias; (c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e (d) Matemática e suas Tecnologias.

Antes de 2009, não havia conteúdos definidos e eram 21 habilidades articuladas a cinco competências, sendo que uma habilidade poderia fazer parte de mais de uma competência. O Novo ENEM, por outro lado, tem cinco eixos cognitivos, trinta competências e 120 habilidades relacionadas a elas. Além disso, não havia, antes de 2009, áreas de conhecimentos, pois o exame era interdisciplinar. Havia, segundo Travitzki (ibidem), apenas 63 questões e a prova era realizada em um só dia, sem língua estrangeira.

A tabela abaixo resume as mudanças implementadas em 2009 na estrutura do ENEM.

Tabela 1 – Comparação entre os dois modelos do ENEM

Característica	De 1998 a 2008	De 2009 em diante
Objetivo principal	Avaliar a preparação para a cidadania	Avaliar a preparação para o Ensino Superior
Objetivos específicos	3 objetivos (em 1998)	7 objetivos
Matriz de referência	5 competências organicamente relacionadas a 21 habilidades	4 áreas de conhecimento, 5 eixos cognitivos, 30 competências hierarquicamente relacionadas a 120 habilidades, conteúdos (objetos e conhecimento)
Dimensões supostamente avaliadas (número de notas disponíveis nos microdados)	5 notas de prova e 5 de redação (relativas às competências)	4 notas de prova (relativas às áreas do conhecimento) e 5 de redação (competências)
Formato da prova	1 prova de 63 itens e 1 redação	4 provas de 45 itens e 1 redação
Duração da prova	1 dia (5 horas)	2 dias (4,5 horas e 5,5 horas)
Análise dos resultados	Teoria Clássica dos Testes	Teoria da Resposta ao Item
Itens	Fornecem informações necessárias para resolução	Algumas delas pressupõem domínio prévio de informação

Fonte: TRAVITZKI (2013, p.187).

2.2 SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Outra importante questão a se tratar é em relação à forma como as provas são corrigidas desde 2009. Diferentemente do que acontecia antes, quando se utilizava a Teoria Clássica dos Testes – simples soma de acertos –, o INEP hoje utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI), uma modelagem estatística utilizada em medidas psicométricas, principalmente para avaliação de habilidades e conhecimentos em testes de múltipla escolha. A TRI permite que todas as provas tenham o mesmo grau de dificuldade e impossibilita que um estudante tenha uma nota melhor apenas por um acerto casual.

O uso dessa modalidade de avaliação educacional começou no país com o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em 1995, sendo em seguida implantado em outras provas (ENCCEJA, Prova Brasil e ENEM). Em outros países, como Estados Unidos, França, Coreia do Sul e China, a TRI é amplamente utilizada.

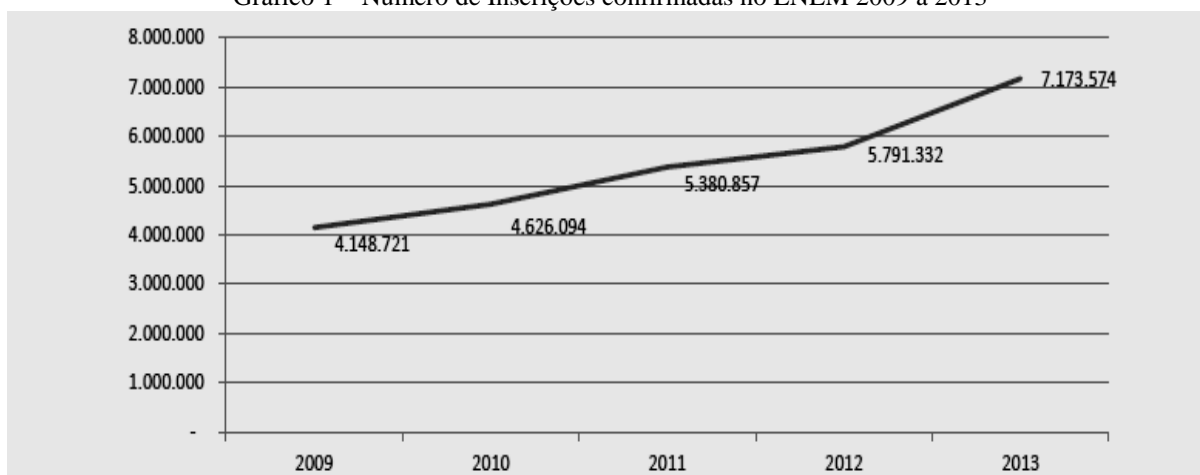
O propósito da implementação da TRI teve, segundo uma nota técnica no site do INEP, duas finalidades: (1) *permitir a comparabilidade dos resultados entre os anos* e (2) *permitir a aplicação do Exame várias vezes ao ano*.

Para determinar o parâmetro de cada questão, é feita uma pré-testagem de itens com um determinado número de alunos a fim de estimar o nível de dificuldade de acordo com a proficiência dos estudantes. O conjunto de questões forma um banco de dados separado por nível, possibilitando a construção de testes com graus de dificuldades apropriados. O INEP, no entanto, não fornece dados sobre quais questões são consideradas fáceis, médias ou difíceis. Mesmo assim, consideramos que aquelas questões em que o candidato não necessita buscar conhecimentos prévios para responder são fáceis, devendo ter resultados melhores.

2.3 RESULTADOS OBTIDOS

De acordo com os Indicadores Educacionais e Dados Consolidados do ENEM (BRASIL, 2013), os resultados estão sendo satisfatórios. Com a possibilidade de entrada em universidades públicas com o SISU e privadas com o PROUNI, o número de inscritos está cada vez maior. Foram 7.173.574 inscrições confirmadas em 2013, 3.024.853 a mais do que em 2009, um número considerável.

Gráfico 1 – Número de Inscrições confirmadas no ENEM 2009 a 2013



Fonte: MEC/INEP. BRASIL (2013).

Desses inscritos, 784.830 conseguiram o certificado de conclusão em 2013, sendo a grande maioria dos estados de São Paulo, Minas Gerias e Rio Grande do Sul, embora a porcentagem em relação ao número de inscritos totais possa não ser tão grande. Houve um crescimento de 23% nas inscrições em relação ao ano anterior, sendo o Ceará o estado em que houve o maior aumento, 65%, como mostra o Quadro 1. Além disso, a prova permite que o candidato receba o certificado por área, permitindo que o aluno tenha menos disciplinas a cursar, o que ocorre principalmente na modalidade EJA.

Quadro 1 –Certificados de Conclusão distribuídos pelo ENEM em 2012 e 2013

REGIÃO	UF	ENEM 2012	ENEM 2013	Crescimento %
CENTRO-OESTE	DF	12.113	15.563	28%
	GO	17.489	22.157	27%
	MS	30.330	34.002	12%
	MT	16.929	18.783	11%
NORTE	AC	4.042	5.192	28%
	AM	10.598	11.487	8%
	AP	1.811	2.756	52%
	PA	33.933	41.160	21%
	RO	9.096	11.201	23%
	RR	1.266	1.584	25%
	TO	4.698	6.244	33%
SUL	PR	40.609	60.533	49%
	RS	80.554	88.952	10%
	SC	8.842	11.494	30%
NORDESTE	AL	8.721	11.563	33%
	BA	45.179	58.228	29%
	CE	35.296	58.343	65%
	MA	11.823	12.064	2%
	PB	7.866	10.734	36%
	PE	17.536	19.421	11%
	PI	13.353	16.825	26%
	RN	7.957	10.642	34%
	SE	7.270	9.694	33%
SUDESTE	ES	14.834	16.511	11%
	MG	73.400	88.661	21%
	RJ	46.871	57.284	22%
	SP	75.764	83.752	11%
TOTAL		638.180	784.830	23%

Fonte: MEC/INEP. BRASIL (2013).

2.4 MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O NOVO ENEM

Segundo a *Matriz de Referência para o Novo ENEM 2009* (em anexo), os cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento são:

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL. Matriz de Referência para o ENEM 2009. [em anexo])

Nesta pesquisa nos centraremos apenas em um desses eixos cognitivos: *enfrentar situações-problema*, pois acreditamos que, a partir dela, o estudante pode responder corretamente grande parte das questões descritas na prova. Isso porque, a partir da teoria que utilizamos, os alunos perceberão que os enunciados podem ser compreendidos pela linguagem, sem recorrer a conhecimentos prévios sobre o assunto. Pretendemos com isso que o aluno de ensino básico seja competente ao enfrentar uma situação-problema (isto é, a resolução de uma questão), analisando o texto-base, relacionando informações, para, assim, compreender o que foi lido e assinalar a alternativa correta.

Além dos cinco eixos cognitivos, cada área pressupõe competências e habilidades⁵. A *Matriz de Referência para o Novo ENEM 2009* é estruturada em 120 competências e trinta habilidades relacionadas a elas, divididas de acordo com a área. Uma vez que o que nos interessa aqui é a resolução de determinadas questões, nem tudo será importante. Com isso, daremos destaque para quatro habilidades que vão ao encontro de nossa perspectiva. As duas primeiras estão na matriz de referência da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na sétima competência dentre nove, intitulada *Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas*. São elas:

(...)

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

⁵ Por seguir a proposta dos PCN, o ENEM tem como conceito de competência o que foi formulado por Perrenoud: *Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações* (BRASIL, 2002, p.30). As habilidades são pequenas partes da competência que serão desenvolvidas para completá-la.

(...) (BRASIL. Matriz de Referência do ENEM 2009. [em anexo])

Na habilidade 22, espera-se do candidato que saiba relacionar opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos que, como veremos mais adiante no capítulo sobre a Teoria da Argumentação na Língua, é a base dos estudos de Oswald Ducrot, remetendo a Ferdinand de Saussure, de que nenhuma entidade linguística tem seu valor determinado senão na relação com outras entidades da língua. Já na habilidade 23, almeja-se que o estudante consiga identificar os objetivos do produtor do discurso e seu público alvo, isto é, seu interlocutor, noção que também será vista nos pressupostos teóricos desta dissertação no que diz respeito à enunciação, pois todo ato discursivo é dito por um locutor para um alocutário a fim de comunicar e ser bem entendido.

A terceira habilidade a que daremos destaque está na matriz de referência da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, na competência 1 sobre compreender os elementos culturais que constituem as identidades: é a habilidade 4, *comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura*. Já a quarta é a habilidade 14, *comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas* (ibidem), na competência 3 de Ciências Humanas e suas Tecnologias sobre a compreensão da produção e do papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas. Essas duas habilidades têm o mesmo objetivo: que o aluno saiba comparar e, com isso, relacionar fatos, ideias e recursos linguísticos, remetendo à primeira habilidade que destacamos.

De acordo com a *Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM* (2005), a prova toda tem como foco central a compreensão leitora, garantindo um entorno contextualizado antes de cada questão. Dessa forma, o aluno participante necessita, além de conhecimentos sobre os conteúdos cobrados, forte competência em leitura. Conforme mostram os dados, na **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, no entanto, esses alunos estão longe de ter essa competência, pecando, talvez, mais pela dificuldade de compreender os enunciados do que pela falta de conhecimentos do assunto.

Tabela 2 – Nota Média Geral dos alunos ENEM 2012

Escolas	Estaduais	Federais	Privadas
Ciências Humanas	506,94	590	583,94
Ciências da Natureza	457,94	547,76	541,28
Linguagens e códigos	480,71	545,08	544,52
Matemática	491,18	625,24	615,07
Redação	491,41	613,07	602,16

Fonte: MEC/INEP.

Embora a média geral dos participantes oriundos de escolas federais e privadas seja maior que a dos participantes de escolas estaduais, a diferença não é tão grande em todas as áreas. Há um contraste maior entre as médias da prova de Matemática e Redação, enquanto que em Linguagens e Códigos essa diferença é pequena, representando apenas 11% menos, assim como em Ciências Humanas e da Natureza. Percebe-se que o problema perpassa não só escolas públicas como particulares, comprovando a ineficiência do ensino como um todo no país. O que fazer para mudar essa situação? Muitos teóricos e políticos estão tentando encontrar a resposta para essa pergunta. O que faz com que isso aconteça? Parece haver diversos fatores que influenciam a decadência do ensino básico. O desenvolvimento de competências e habilidades que envolvam a compreensão leitora pode ajudar? Definitivamente acreditamos que sim.

2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROVA

Segundo reportagem do jornal Zero-Hora (SEIBT; STURM, 02 abr. 2014), o Brasil está em 38º lugar no ranking de ensino entre 44 países selecionados na avaliação do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), programa que avalia a capacidade de estudantes de 15 anos na solução de problemas concretos. No PISA, as questões, classificadas por nível de dificuldade de 1 a 6, propõem a resolução de conflitos em que cada resposta corresponde a um nível diferente de complexidade. Enquanto nos países de melhores posições, 11% dos estudantes responderam corretamente as mais complexas, de 5 e 6, no Brasil o percentual foi de 2%, o que confirma a hipótese de que os estudantes brasileiros não conseguem relacionar as informações que recebem.

A avaliação, conforme consta na reportagem (ibidem), é feita desde 2000, a cada três anos, para medir a proficiência em leitura, matemática e ciências; mas foi a primeira vez que mediu a capacidade dos alunos para solucionar problemas. O resultado dessas outras áreas mostrou o Brasil em 58º entre 65 países, pior ainda do que na resolução de problemas.

De acordo com a professora do Laboratório de Estudos Cognitivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul citada na reportagem (ibidem), Divali Fagundes Jost, as escolas brasileiras dão um enfoque muito maior ao ensino dos conteúdos do que à troca de conhecimentos (entre professores e alunos e entre alunos e alunos) e à construção do aprendizado, por mais que não seja o que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais, como veremos mais adiante. Isso faz com que os alunos muitas vezes decorem o que é ensinado sem fazerem relação com outros conteúdos, com a realidade, com a prática. São poucos os alunos que interagem e buscam respostas sozinhos, porque a escola não dá autonomia a eles, deixando-os dependentes.

A ideia central da prova do ENEM é justamente essa, a de fazer o aluno encontrar sozinho as respostas de que necessita, o que talvez possa mudar a mentalidade da educação brasileira atual. Acreditamos que essa avaliação possa, portanto, servir de alicerce para os currículos da educação básica, fazendo com que os professores passem a elaborar aulas menos conteudistas, em que o aluno possa buscar respostas sozinho (utilizando o professor como mediador) para resolver diversas situações-problema; e fazendo com que os professores não foquem no certo ou errado, mas em como o aluno chega às respostas.

Diversos dados mostram que os jovens estão terminando seus estudos sem terem adquirido as habilidades essenciais para a compreensão dos mais variados textos. A nota dos alunos de escolas estaduais mal chega a 50% em todas as áreas do ENEM, uma média extremamente baixa (como mostrado nos dados da seção anterior); e as escolas federais e privadas não estão muito longe disso, mal atingindo 60%. É evidente que uma prova tão longa como essa, contendo 180 questões e uma redação em apenas dois dias, em que cada questão possui geralmente um texto de referência, pode não ser completamente respondida em tão pouco tempo, diminuindo a média geral dos estudantes. No entanto, outra hipótese para o baixo rendimento está na falta de capacidade dos alunos de relacionar ideias, muitas vezes não entendendo o próprio enunciado da questão.

A nosso ver, como já dissemos anteriormente, o problema está no método muitas vezes utilizado para trabalhar com o texto, utilizando-o apenas como pretexto para o ensino das nomenclaturas gramaticais e para a discussão de um tema para produção textual. Vale ressaltar que não é uma situação generalizada e que muitos professores fazem o melhor possível para que suas aulas sejam eficazes no desenvolvimento intelectual dos alunos, buscando sempre a continuação de seus estudos.

Nossa proposta parte dessa dificuldade em trabalhar com textos linguisticamente para analisar questões do ENEM. Para que o aluno compreenda o texto de forma satisfatória, para

nó, é necessário primeiramente que se faça um trabalho partindo do aspecto linguístico. Após essa análise do sentido do texto é que então o professor poderia passar para outros aspectos.

Terminado este capítulo, em que evidenciamos como se dá o funcionamento da prova do ENEM nos dias atuais, passaremos para uma reflexão sobre a leitura, apresentando diferentes concepções, inclusive dos pressupostos teóricos do ENEM e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE LEITURA

Muito já se ouviu sobre a importância da leitura para o desenvolvimento intelectual e (por que não?) pessoal do ser humano, sobre o papel da escola na formação do gosto por ler e sobre o fato de que os brasileiros têm pouco interesse pelos livros em geral. São diversos os fatores que influenciam as pessoas a não lerem, mas, por mais caros que sejam os livros no país, o que faz com que não se leia tanto pode ser a falta de competência dos leitores. Isso não quer dizer que os brasileiros não saibam ler⁶; pelo contrário, pois o índice de analfabetos é extremamente pequeno. O que temos, no entanto, são inúmeros adultos sem alfabetização funcional, isto é, conseguem decodificar a língua, como em qual rua se encontram ou qual ônibus devem pegar, mas não conseguem compreender uma página inteira, por mais que o conteúdo dessa página seja de seu conhecimento. Comprovamos isso, por exemplo, com classes de EJA (Educação de Jovens e Adultos), em que o professor pode conseguir, oralmente, conceitos e ideias muito bem construídas de um aluno, em função de sua experiência pessoal; porém não consegue fazer com que o aluno analise um texto concentrando-se somente no que está escrito, linguisticamente, isto é, ele responde o que pensa sobre o assunto, colocando-se como locutor do discurso, e não como receptor. Por esse motivo, o que nos interessa aqui não é a leitura em si, questão tão ampla, mas apenas uma parte do que esse processo contém: a compreensão leitora (o processo de compreensão das relações entre os signos).

O Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF), por exemplo, tem mostrado que a situação da leitura no país não está boa. Essa pesquisa, que tem como objetivo oferecer informações acerca das habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros, separa os níveis de alfabetismo funcional⁷ em Analfabeto (só conseguir realizar tarefas que envolvem a leitura de palavras e frases), Alfabetizado Rudimentar (conseguir localizar informações explícitas em textos curtos e familiares, ler e escrever números usuais e realizar operações simples), Alfabetizado Básico (conseguir ler e compreender textos de média extensão, localizar informações, mas com limitações) e Alfabetizado Pleno (conseguir compreender e interpretar textos mais longos, analisar e relacionar as partes, comparar e avaliar informações, etc). Os dados da pesquisa, divulgados em 2012, revelam que o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011,

⁶ No contexto de que leitura é um processo de identificação dos sinais.

⁷ O alfabetismo funcional, que em 1958 era definido como a capacidade de ler e escrever um enunciado simples, relacionando com a vida diária, hoje diz respeito à capacidade de uma pessoa utilizar a *leitura e a escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida*. (**Apresentação INAF**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 25 de jun. 2014.)

embora apenas um em cada quatro brasileiros domine plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática.

Quadro 2 – Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional na População de 15 a 64 anos (em %)

	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2007	2009	2011- 2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73
base	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002

Fonte: INAF BRASIL (2011).

O quadro acima mostra que, em 2011/2012, somente 26% dos entrevistados estavam entre alfabetizados plenos, ainda que 47% dos indivíduos estivessem entre os alfabetizados básicos. Segundo a pesquisa, ainda existem muitos indivíduos com poucas habilidades leitoras, cerca de 30%. Além disso, os indicadores do INAF mostram que somente 35% das pessoas que concluíram o Ensino Médio podem ser consideradas plenamente alfabetizadas e 38% dos brasileiros com Ensino Superior não têm nível suficientemente adequado em leitura e escrita (como mostra o Quadro 3), o que, como educadores, nos preocupa muito. A democratização do ensino superior, por mais importante que seja, faz com que o problema da competência leitora chegue aos níveis mais altos de ensino, sendo comum até na pós-graduação. Essa deficiência faz com que professores cheguem às escolas também sem saber compreender direito os textos, criando um ciclo de má formação que pode acarretar em mais prejuízos para a educação. Cabe a nós pesquisadores levar nossos conhecimentos para o ensino básico, não deixando-os só na publicação de artigos científicos.

Quadro 3 – Níveis de alfabetismo da população entre 15 e 64 anos por escolaridade (em %)

Níveis	Até Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Ensino Médio		Ensino Superior	
	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
	<i>Bases</i>	797	536	555	476	481	701	167
Analfabeto	30	21	1	1	0	0	0	0
Rudimentar	44	44	26	25	10	8	2	4
Básico	22	32	51	59	42	57	21	34
Pleno	5	3	22	15	49	35	76	62
Alfabetizado Funcionalmente (Analfabeto)	73	65	27	26	10	8	2	4
Funcionalmente Alfabetizado (Básico e Pleno)	27	35	73	74	90	92	98	96

Fonte: INAF BRASIL (2011).

A fim de contextualizar a proposta desta dissertação, que tem como foco a compreensão de texto, falaremos agora sobre os diversos conceitos de leitura e sua importância para o ensino de Língua Portuguesa e desenvolvimento dos alunos de ensino básico. Destacaremos a metodologia utilizada na prova do ENEM e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que enfatiza a compreensão textual, e faremos uma breve reflexão sobre a diferença entre interpretar e compreender em nossa visão teórica, que tem como base uma perspectiva semântica linguística.

3.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Diversas são as concepções de leitura/compreensão leitora encontradas na literatura atualmente. No entanto, elas parecem estar divididas, para Koch e Elias (2006) com base no foco: foco na interação autor/texto/leitor, foco no texto e foco no autor/locutor.

No primeiro foco, segundo as autoras (ibidem), da interação entre o autor e o leitor por meio do texto, os sujeitos são construtores sociais que dialogam entre si construindo o sentido do texto juntos, isto é, não há um sentido preexistente. Esse modelo leva em consideração o contexto sociocognitivo dos participantes, buscando no texto os implícitos presentes. A leitura é, dessa forma, uma atividade de interação que se realiza com base em elementos linguísticos,

mas que precisa de um conhecimento de mundo maior. Essa construção teórica pode ser encontrada inclusive nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (BRASIL, 1998, p.69).

O segundo foco é uma concepção cognitivista, em que a leitura é tratada sob a perspectiva do leitor. Nessa visão, o que importa é a opinião do leitor em relação ao texto, e não o que está dito. O que é importante, portanto, é o conhecimento prévio desse leitor, é o conhecimento do código, pois o texto é simplesmente o produto da codificação de um emissor para um receptor.

O terceiro foco tem como base o estruturalismo (KOCH; ELIAS, 2006) e defende que o sentido de um texto está apenas na língua, pois é um conjunto de signos que se combinam para transmitir a mensagem. Nessa perspectiva, por mais que se considere o uso da língua como um ato social, desconsidera-se o sujeito empírico (falante) e o contexto. O texto é visto como produto de um pensamento do autor, cabendo ao leitor um papel passivo de somente captar a representação desse pensamento. Assim, não se leva em consideração experiências e conhecimentos do leitor.

Nesta dissertação, estamos perto do que se considera foco no autor/locutor, apesar de discordarmos de algumas considerações de Koch e Elias. Primeiramente, parece-nos equivocado o título, uma vez que o foco está na língua, não no locutor. Ora, por ter como objeto de estudo o enunciado, produto da enunciação, então afirmamos que o foco dessa está na língua, não no autor/locutor.

Além disso, para a Semântica Argumentativa, teoria que estudamos e que será definida no próximo capítulo, leva-se em consideração também o receptor do texto. Isso porque, por mais que o nosso ponto de partida seja a língua e como ela é construída pelo discurso, todo e qualquer texto pressupõe não só um locutor, mas um interlocutor. Esses seres, para a linguística enunciativa, não remetem a seres reais presentes no mundo, mas a seres teóricos e abstratos, criados apenas no discurso, na enunciação. Para cada enunciação, o locutor espera um interlocutor a quem emite uma mensagem que possa ser entendida por ele. Mesmo um diário, escrito por uma pessoa para ela própria, define um receptor abstrato, pois tudo que é dito, é dito com a intenção de comunicação. Sendo assim, o receptor não é meramente passivo: ele é responsável por construir o sentido a partir do que foi dito pelo locutor.

A importância do locutor, em contrapartida, de acordo com Delanoy (2008), está em que ele se posiciona argumentativamente ao produzir um enunciado/discurso, se marcando e revelando sua subjetividade, isto é, seu ponto de vista. Isso porque, para a Semântica Argumentativa, a língua não representa a realidade. O que a língua faz é *re-apresentar* a realidade sob a perspectiva do enunciador, pois a função da língua é a de argumentar, não a de descrever o mundo. Ao dizer *Que dia lindo!*, o locutor está assumindo um ponto de vista seu, que não tem relação direta com a realidade; o interlocutor inclusive poderia responder que o dia não está lindo.

Em relação ao interlocutor (ou leitor), seu papel é *resgatar o sentido produzido pelo locutor por meio do discurso* (ibidem, p.52). Outras concepções de leitura, como as mencionadas anteriormente, buscam o sentido fora do discurso, fora da língua, e, portanto, podem contestar que sem conhecimento do assunto e do contexto, um leitor pode não compreender linguisticamente um texto. Ducrot (2005) admite que o discurso nem sempre será autoexplicativo, porém diz que a estrutura linguística é que indicará o que procurar no contexto para interpretar um enunciado, assunto que será melhor explicado mais adiante.

A leitura é a apreensão do sentido do discurso que, segundo Delanoy (2008), apesar de não ser única, não pode ser qualquer uma. Ainda, essa unicidade do sentido não existe porque, como já dissemos, a língua não representa fielmente a realidade, logo não há “sentido literal”. Dessa forma, para a Semântica Argumentativa, de acordo com Delanoy (ibidem), o conceito de leitura *deve ser restrito ao produto da enunciação, e não ao processo* (p.50). O grande diferencial dessa teoria em relação a outras existentes é a ideia do sentido sendo construído pela língua.

Como nosso interesse está apenas na compreensão leitora, não na leitura em geral, como os processos cognitivos, situação de enunciação, contexto, etc, não nos preocuparemos em desenvolver muito a explicação sobre as diversas concepções existentes sobre o tema. O que nos interessa agora, então, é como o ENEM e os Parâmetros Curriculares Nacionais enxergam essa questão.

3.2 A COMPREENSÃO LEITORA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Uma vez que os fundamentos da prova do ENEM seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), falaremos nesta seção sobre como os PCN de Língua Portuguesa abordam a compreensão leitora, principalmente no que diz respeito à compreensão de texto.

Os novos programas do Ensino Médio, a partir dos PCNEM (BRASIL, 1998; 2002), centram-se nos conhecimentos e nas competências essenciais e não exclusivamente no saber enciclopédico, como antigamente. Espera-se do aluno que esse saiba relacionar ideias e conceitos com situações-problemas que serão enfrentados a fim de resolvê-los. E os PCNEM de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias mostram, então, que deve-se *trabalhar as linguagens não apenas como forma de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores* (BRASIL, 2002, p. 25), pois a razão principal do ato linguístico é a produção de sentido.

As competências a serem desenvolvidas foram divididas em todo o documento em três eixos estruturadores: Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão, e Contextualização Sociocultural. Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na disciplina de Língua Portuguesa, não é diferente. Nesta pesquisa, parece-nos necessário deixar de lado o terceiro eixo, visto que comporta questões além do linguístico. Referente aos outros dois, também não nos ocuparemos de todas as competências relacionadas porque algumas não dizem respeito diretamente à compreensão de textos, estando mais ligadas à tecnologia ou a estudos literários. Logo, o que nos importará serão as duas primeiras competências do primeiro eixo e a primeira competência do segundo eixo, visto que estas três competências estão diretamente relacionadas com a compreensão textual:

- *confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;*
- *compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;*
- *e analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção.*

No documento dos PCN+, Orientações Complementares aos PCN (BRASIL, 2002), assume-se como ponto de partida os textos escritos, sem deixar totalmente de lado os textos orais, apenas para delimitar uma unidade de ensino, tanto da perspectiva da compreensão quanto da produção textual. O principal conceito é o de gêneros discursivos, levando em conta seus aspectos temático, composicional e estilístico, com o propósito de atingir o maior número de possibilidades de surgimento de um texto. Nesta dissertação não temos, no entanto, esse objetivo; nosso foco está apenas na compreensão, desconsiderando-se o gênero, uma vez que a teoria que utilizamos como alicerce se preocupa exclusivamente com o sentido, não com a forma. Embora não nos ocupemos dessa parte da Competência Textual, queremos

deixar claro que é de extrema importância que os professores também discutam essas questões em sala de aula, pois uma só teoria não dá conta de todos os fenômenos linguageiros.

Sobre os procedimentos que se devem levar em conta no trabalho de leitura, os PCN+ lembram quais são as maiores dificuldades que os estudantes enfrentam na compreensão textual, apresentando para essas dificuldades algumas propostas que virão de encontro com nossa perspectiva de análise:

- buscar apoio no significado de palavras conhecidas e inferir o das desconhecidas;
- fazer relações entre os significados das palavras para construir proposições;
- reconhecer o que é novo e o que já está dado em cada proposição e conectar as proposições entre si;
- construir um significado global, a partir do entendimento da função das partes do texto (simples ou complexo; particular ou geral; relevante ou dispensável);
- organizar as idéias globais num esquema coerente, concebendo o texto como:
 - uma resposta a um problema;
 - uma explicação e uma argumentação sobre uma tese;
 - um contraste ou uma analogia entre dois ou mais fenômenos;
 - uma descrição;
 - uma seqüência de acontecimentos;
- articular as idéias do texto com aquilo que já se sabe;
- perguntar-se sobre o processo de leitura e seus resultados. (BRASIL, 2002, p.78)

Apesar de não interessar a esta pesquisa, também são citados pelo documento outros procedimentos importantes para a Competência Textual no ensino médio, tais como as características do suporte ou do enunciado na construção de valores e sentidos, as diferentes relações entre textos, o eixo temático e a estrutura composicional e o objetivo sócio-historicamente construído. Novamente ressaltamos que tais processos também devem ser levados em conta na construção das aulas, pois ajudam a entender os fenômenos da linguagem.

Os PCN+ (ibidem) partem de três grandes eixos para o trabalho com Língua Portuguesa; além da Competência Textual, que abrange a compreensão e a produção, também falam sobre a Competência Interativa, que no momento não nos interessará por falar de questões relativas aos sujeitos. A Competência Gramatical, entretanto, será de grande importância para a compreensão textual, já que algumas condutas auxiliarão nesse processo. O próprio documento ressalta (idem, p.81) que o ensino de gramática deve ser um meio, não um fim absoluto, devendo servir de recurso para chegar às outras competências. Sobre os procedimentos que nos interessam efetivamente, destacamos a *coesão* e a *coerência*, que auxiliam na construção do sentido. Ainda, as relações entre recursos expressivos, os efeitos de sentido e a construção da imagem de locutor e de interlocutor também são relevantes.

Para concluir, chamamos atenção para o fato de as competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais darem destaque para o desenvolvimento da independência e do potencial crítico do aluno.

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p.55)

3.3 A COMPREENSÃO LEITORA NO ENEM

O ENEM tem a compreensão em lugar privilegiado no desenvolvimento de suas questões, trazendo sempre perguntas contextualizadas, apresentando textos de diversos gêneros e sempre relacionando não só com o conhecimento dos alunos, mas com outras questões da prova. Esse destaque pode ser encontrado em toda sua fundamentação metodológica, que inclusive intitula o processo de *arquicompetência*, como visto no seguinte trecho:

O ENEM assume a leitura e as leituras como pressuposto inicial e sinaliza para o trabalho sistemático com essa arquicompetência para o desenvolvimento das competências e habilidades representadas como necessárias ao final da educação básica. A avaliação da leitura está presente em toda sua plenitude seja na prova de múltipla escolha seja na produção do texto escrito. A leitura assume no ENEM os pressupostos da área Linguagens e Códigos. (BRASIL, 2005, p. 59).

Com o argumento citado, compreendemos que a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é um pressuposto na elaboração da prova, e, em decorrência disso, escolhemos analisar questões não dessa área específica, mas de outra, que nesse caso é a de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa escolha nos permitirá mostrar o quão importante é a compreensão de textos, não só para as disciplinas de linguagem, mas para todas.

A matriz pressupõe, ainda, que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura. (*Documento Básico Enem*. Brasília: INEP, 1999, p.9)

Além disso, a resolução de uma situação-problema passa obrigatoriamente pela compreensão, isto é, resolver uma situação-problema pressupõe compreendê-la, pois não é somente o conhecimento de mundo do sujeito que servirá para a conclusão dessa tarefa:

Uma situação-problema, em um contexto de avaliação, define-se por uma questão que coloca um problema, ou seja, faz uma pergunta e oferece alternativas, das quais apenas uma corresponde ao que é certo quanto ao que foi enunciado. Para isso, a pessoa deve analisar o conteúdo proposto na situação-problema e recorrendo às habilidades (ler, comparar, interpretar, etc.) decidir sobre a alternativa que melhor expressa o que foi proposto. (BRASIL, 2005, p.30)

Com isso, todas as questões da prova são estruturadas de modo a verificar se o aluno é capaz ou não de ler e compreender textos em linguagens diversas identificando e selecionando informações, encontrando os implícitos e analisando os elementos de que o texto é constituído.

3.4 CONTEXTO E COTEXTO

Uma questão importante a destacarmos é que muitas das teorias linguísticas sobre compreensão leitora levam em consideração o contexto externo ao texto na construção do sentido, a saber, elementos pragmáticos, como conhecimento de mundo do leitor, situação da enunciação, momento histórico, experiências, etc. Para nós, neste estudo, a compreensão independe de seu *contexto*, ela depende, de fato, de seu *cotexto*, isto é, o contexto linguístico, e isso inclui somente aquilo que é dito no texto, explícita ou implicitamente, o conhecimento linguístico do leitor e qualquer interdiscurso presente. Por esse motivo, explicaremos o que é, para este estudo, contexto e cotexto.

Primeiramente devemos definir o que é *pragmático* para melhor explicar. Para Ducrot (2005), a pragmática pode ser a) todos os aspectos semânticos do discurso (sentidos) que não sejam diretamente ligados a sua estrutura linguística, como a situação de enunciação, e b) todas as informações que o discurso dá sobre as atitudes do locutor e sua relação com seus interlocutores. A primeira explicação diz que pragmático é quase sinônimo de contextual, enquanto a segunda explicação está relacionada aos elementos enunciativos, da situação de enunciação. A primeira definição é, portanto, a que efetivamente descreve o que estamos usando para descrever *contexto*: tudo que se busca fora da língua para explicar o sentido de um texto.

De todas as formas, a pragmática e a semântica estão interligadas na construção do sentido de um texto. Isso porque, de acordo com o estudioso,

(...) o sentido só se constrói por empréstimo do contexto, mas essa construção “pragmática” do sentido é dirigida pelo valor propriamente linguístico das palavras que se devem interpretar. (DUCROT, 2005, p.11)

Assim, o linguista admite que uma parte do sentido pode não ser apreendida somente pelo aspecto linguístico, mas que é a partir dele que podemos explicar o sentido, pois é a língua que indica *como* e *o que* se deve procurar no contexto para compreender um enunciado. Pragmático é o que a situação de enunciação acrescenta à significação das palavras, *mas parece que esse acréscimo está inscrito nas filigranas na própria estrutura linguística* (ibidem, p.13). Em outras palavras, como as palavras contêm instruções que apontam para o sentido no discurso, o sentido que a pragmática acrescenta já é previsto pela própria estrutura da língua, isto é, todo o contexto não linguístico é absorvido pela língua, possibilitando certas construções e não outras.

Não estamos querendo dizer, portanto, que o *contexto* não deva ser levado em consideração para a compreensão de um discurso; pelo contrário: o sentido de um enunciado ou discurso só será apreendido pelo receptor/leitor caso ele tenha conhecimentos sobre o que foi abordado no texto. Dessa forma, o professor deve ter em conta que, por mais linguística que seja a análise de um texto, esse não poderá ser compreendido totalmente se a temática não estiver em relação com o nível do aluno que se tem. Isso porque, para entender certas figuras de linguagem ou possíveis intertextualidades, é necessário que o aluno tenha algum contato com o momento da enunciação, isto é, conheça o contexto em que o texto foi produzido. Ao escolher, por exemplo, uma tirinha ou charge que remete a uma situação histórica específica que o aluno não reconhece, provavelmente ele não terá condições de apreender o sentido, uma vez que não conseguirá estabelecer relações entre as ideias por faltar a ele (o aluno) as instruções necessárias inscritas nos signos.

Imaginemos que o professor decida produzir uma aula de Língua Portuguesa, especificamente de compreensão textual, para uma turma do sexto ano, em que os alunos têm entre 10 e 12 anos. O texto a ser analisado é uma charge publicada no jornal A Gazeta em 2013 e que retiramos da internet:

Figura 1 – Charge: Hospital Padrão FIFA



Fonte: Amarildo, Jornal A Gazeta (2013)⁸.

Alunos com a idade mencionada provavelmente não teriam condições de compreender o que é um “padrão FIFA”, pois muitos não se interessam por assistir o noticiário ou ler jornais e revistas. Para poder compreender a expressão em questão, o aluno precisaria buscar na memória todos os dados em relação a o que é a FIFA (Federação Internacional de Futebol Associado), que a Copa do Mundo de 2014 seria realizada no Brasil, que o Brasil precisaria melhorar sua estrutura para os jogos, que a FIFA mantém regras rígidas para a construção dos estádios, que os hospitais precisam de melhorias, que o governo gastou muito dinheiro com estrutura para os jogos, e muitas outras informações que, no entanto, ele não tem. Esses dados só poderiam ser recuperados pela memória caso tivessem sido lidos/vistos/ouvidos anteriormente, o que significa que o contexto necessário para a compreensão nada mais é do que um interdiscurso (relação com os discursos anteriores). O discurso é que dará pistas, instruções, para que se busque em outros discursos as informações que faltam para completar o sentido. Com a leitura de outros textos, é possível construir o sentido da charge de forma adequada, pois, por meio da interdiscursividade (ou intertextualidade), o interlocutor consegue completar os sentidos e significações. Assim, para que um professor possa trabalhar um texto como o citado com alunos de menor nível, basta que traga outros textos que possam contextualizar certas construções linguísticas que podem faltar na memória deles.

⁸ <http://amarildocharge.wordpress.com/2013/08/06/hospital-padrao-fifa/>

3.5 COMPREENDER, INTERPRETAR OU DECODIFICAR?

Em algumas escolas, e especialmente em alguns livros didáticos, permeia a noção de que compreender e interpretar são o mesmo processo e, assim, as duas palavras são usadas como sinônimas. Por isso, nesta seção, nossa intenção é diferenciar esses dois termos, bem como o que seria apenas decodificação para nós.

Para melhor compreensão do que pretendemos discutir aqui, proporemos a seguinte situação. João chega ao escritório e encontra seus amigos e colegas, a quem diz:

(1) *Ela disse que sim.*

Desconsiderando-se a quem o enunciado é dirigido, podemos afirmar que qualquer pessoa, mesmo com nenhum nível de alfabetização consegue entender a língua utilizada se for falante da Língua Portuguesa. O processo que é utilizado para entender o código linguístico (conjunto de signos da língua) é o que chamaremos aqui nesta dissertação de *decodificação*, sendo esse o processo mínimo para a compreensão de uma língua, feito inclusive por indivíduos de pouca escolaridade, com nível mais baixo de alfabetização: analfabetos, segundo o INAF, de que já falamos aqui.

Caso consideremos o grau de conhecimento dos amigos em relação a João, fica evidente que, mesmo sem saber quem é *ela* e para o que respondeu *sim*, os colegas poderiam chegar a diversas conclusões. Se João tem uma namorada, eles poderiam entender que João a pediu em casamento e ela respondeu que sim. Se João precisava do carro da mãe para um passeio e pretendia pedi-lo emprestado, os amigos entenderiam que João pediu e conseguiu o carro. E mesmo se houvesse várias outras possibilidades, os amigos tentariam encontrar algum sentido, pois a linguagem serve para comunicar. Esse processo é o que chamaremos de *interpretação*, pois as conclusões são feitas somente a partir dos conhecimentos do receptor, não a partir de informações dadas pelo locutor.

No entanto, para que seja possível que qualquer outro indivíduo encontre sentido nas palavras de João, é necessário então que ele diga quem é *ela*, qual havia sido a pergunta para a qual ela respondeu que sim, etc. Isso porque o processo de *compreensão*, para nós, é a descoberta de sentido de um texto a partir de seus elementos linguísticos. *Compreensão*, portanto, será o processo pelo qual o interlocutor apreende o sentido que é produzido pelo locutor, enquanto *interpretação* é o sentido que o interlocutor dá para o discurso, tornando-se ele próprio o locutor (comentando ou posicionando-se em relação ao ponto de vista do locutor inicial) (BARBISAN, RÖRIG, 2009).

Cabe ressaltar mais uma vez que, mesmo que toda a informação não esteja no discurso, para compreendê-lo basta acionar na memória todos os discursos anteriores, preenchendo as lacunas para completar o sentido. Logo, se o indivíduo responsável pelo enunciado (1) já tivesse dito anteriormente aos amigos que pediria a namorada em casamento ou que pediria emprestado o carro a sua mãe, os amigos teriam informações suficientes para compreender o discurso. Isso é o que chamamos de interdiscurso: o contexto linguístico que falta para completar o sentido de um discurso.

Para concluir nosso raciocínio, podemos dizer que a *decodificação*, o conhecimento da língua, está presente na *compreensão* e na *interpretação*, pois é o processo mínimo de identificação dos signos e de suas possibilidades de combinação, necessário para a comunicação. Entretanto, na escrita, esse processo não existirá se o indivíduo não tiver nenhum nível de alfabetização, comprometendo a compreensão, pois ele precisa identificar os signos da língua. Além disso, para nós, a *compreensão* é um processo linguístico, enquanto a *interpretação* busca o sentido em fatores externos à língua, como conhecimento do interlocutor, situação de enunciação, etc. Não estamos querendo dizer que interpretar é um erro, apenas salientamos que o foco desta pesquisa está na compreensão linguística do discurso.

Após discutirmos as diversas concepções de leitura, como ela se desenvolve nas provas do ENEM e nos PCN, fizemos uma breve distinção de certos termos que podem causar falhas de comunicação por também serem utilizados em outras teorias que não a que estudamos nesta dissertação. Terminado este capítulo, passemos para o capítulo que falará sobre a teoria específica usada para esta pesquisa, a Semântica Argumentativa.

4 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Começamos o presente estudo explicando como funciona a prova do ENEM, prova que serve como corpus para posterior análise. Falamos também sobre diferentes concepções de leitura, inclusive sob a perspectiva usada na elaboração do ENEM. Para fazermos a análise de questões da prova, primeiramente é necessário esclarecer quais são as teorias linguísticas que servem como alicerce para esta pesquisa.

A Teoria da Argumentação na Língua (ANL) foi escolhida como base para este trabalho por explicar o sentido por meio da língua, e somente dela. E para que possamos compreender essa teoria da melhor maneira, necessitamos conhecer sua origem e evolução na história da linguística. Sendo assim, devemos refletir sobre suas bases saussurianas e enunciativas, salientando somente os conceitos que nos servirão para a descrição da ANL. Após essa explanação, falaremos de fato sobre a Semântica Argumentativa, tendo como foco principal a Teoria dos Blocos Semânticos.

4.1 O FUNDAMENTO SAUSSURIANO

Os estudos da linguagem, conforme afirma Mattoso Câmara (1979), se desenvolveram de formas distintas em três supostas fases: (I) a primeira, chamada *pré-linguística*, aquela que ainda não tinha se tornado ciência, abrangia tanto os Estudos de Certo ou Errado, gramaticais, quanto os Estudos da Língua Estrangeira e os Estudos Filológicos, ambos comparatistas; (II) a segunda, denominada *para-linguística*, não entrava efetivamente no domínio da linguagem, estando no limite da ciência propriamente dita, abarcando os Estudos Biológicos e os Estudos Lógicos, mais filosóficos; (III) só a partir dos Estudos Históricos da Linguagem e dos Estudos Descritivos que a linguística se tornou realmente uma ciência. Mas foi com a pesquisa de Ferdinand de Saussure, há um século, que a disciplina da linguística se consolidou como ciência autônoma. Nascido em Genebra, na Suíça, Saussure fez o que nenhum estudioso até então havia feito: concebeu uma série de princípios gerais de linguagem como ponto de partida para uma nova abordagem, uma visão sincrônica, descritiva. Durante seus três cursos ministrados na Universidade de Genebra, expôs sua doutrina sobre linguística, porém não chegou a publicar suas descobertas. Suas pesquisas, entretanto, foram finalmente reunidas (por meio de anotações de seus alunos) e publicadas por Albert Sechehaye e Charles Bally sob o título de *Curso de Linguística Geral (CLG)*, em 1916, três anos após sua morte.

O primeiro problema que Saussure destacou foi em relação à natureza da linguagem: primeiramente, um sistema de signos. Chegou à conclusão de que o linguista deveria se preocupar com apenas uma parte da linguagem, por essa ser multiforme e heteróclita demais,

tanto individual quanto social, o que tornava seu estudo demasiado complexo: *é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem* (SAUSSURE, 1970, p.16). Delimitando, então, como objeto de estudo da linguística, a língua, Saussure, conforme o CLG, deixou para outras ciências, como psicologia e antropologia, o estudo da fala.

Saussure, no CLG, definiu a *língua* como objeto de estudo da linguística por ser social, ou seja, comum aos falantes, e bem definida no conjunto heterogêneo dos fatos da linguagem. A língua é para ele o *produto social da linguagem, exterior ao indivíduo, que não pode nem criá-la nem modificá-la* por si mesmo (*idem*, p. 22). Isso não quer dizer que tenha deixado a fala completamente de lado. Diferentemente do que muitos teóricos pensaram no século passado, a fala também faz parte dos estudos da linguística. Saussure inclusive afirma haver indissociabilidade entre língua e fala, dizendo que a *linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro* (SAUSSURE, 1970, p. 16) e que,

sem dúvida, esses dois objetos (língua e fala) estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça (...). (SAUSSURE, 1970, p. 27)

Tal concepção é a mesma de Ducrot, confirmada na seguinte passagem em que diz que a linguística deve se ocupar tanto da língua quanto da fala: *uma linguística da língua é impossível se não for também uma linguística da fala* (Ducrot, 1987, p.63).

Logo, a linguística, para Saussure, é o estudo do padrão linguístico, a língua, que subjaz ao ato discursivo, a fala. Ainda, a *língua* (SAUSSURE, 1970) é um sistema de signos compostos pela união do sentido (significado) com a imagem acústica (significante), em que o significado é um conceito psíquico e abstrato de uma ideia, enquanto o significante é a concretização física desse conceito, o som (que também pode ser psíquico, se somente pensarmos nele, por isso *imagem* acústica). Não se pode separar essas duas partes, pois uma está imbricada na outra, como dois lados de uma folha de papel (*ibidem*, p.131). Para o linguista suíço, ao estudar somente o significado, teríamos talvez uma Psicologia pura (ou hoje Neurociências), e ao estudar somente o significante, teríamos provavelmente Fonologia pura (ou Fonética) (*ibidem*, p.131). Segundo ele,

O errado é pensar que há, em algum lugar, *formas* [significantes] (que existem por si mesmas, fora de seu emprego) ou, em algum lugar, *ideias* [significados] (que existem por si mesmas, fora de sua representação). (SAUSSURE, 2004, p.32)

É a relação entre os signos, o valor, o conceito mais importante que a ANL buscou em Saussure para estabelecer a teoria. Embora Ducrot possua bem definidos em sua teoria os conceitos de significação e sentido, Saussure não os distingue, inclusive dizendo que são sinônimos (SAUSSURE, 2004, p.30). Para Saussure, o que melhor exprime a essência dos signos são seus *valores*, pois uma forma não significa, ela *vale*. Esses valores se constituem pela relação dos signos entre si em um sistema linguístico. E todo signo tem um valor negativo (não positivo), pois *não é* tudo aquilo que os outros signos *são*. Foi nesse pensamento do grande linguista genebrino que Oswald Ducrot, filósofo de formação, percebeu a *alteridade* de Platão. Segundo Ducrot (2009), no *Prefácio* do livro *O Intervalo Semântico*, de Carlos Vogt, a mesma oposição que, para Saussure, é constitutiva dos signos é a alteridade que para Platão é constitutiva das ideias.

Como a língua não é constituída de um conjunto de valores positivos e absolutos, não há, portanto, o que chamamos de sentido literal ou figurado. Se os signos fossem dotados de valores positivos, teríamos que ter um número incontável de termos para definir todos os sentidos que existem. Muitos professores, entretanto, ao explicar o conceito de sentido literal, dizem que é aquele sentido que está no dicionário, esquecendo-se que muitos dicionários contemplam todos os sentidos possíveis de um termo, mesmo dentro de expressões maiores e contextos diversos.

Uma vez que os valores são negativos e relativos, eles só existem no momento que se colocam dois signos um em oposição ao outro. Por esse motivo, a língua permite que seja incorporada a ela toda e qualquer ideia nova que surja, encontrando lugar em um signo ou em um conjunto de signos, sempre em oposição a outros.

Paradoxalmente (SAUSSURE, 1970), o valor é composto tanto por algo semelhante como por algo diferente. Semelhante porque pode ser comparado com algo da mesma natureza e diferente porque pode ser trocado por algo com valor a ser determinado. Essas relações de semelhanças e diferenças entre os elementos linguísticos se desenvolvem em dois eixos: um eixo horizontal, em que estão as *relações sintagmáticas*, e um eixo vertical, em que estão as *relações associativas*.

Um signo dentro de uma cadeia só tem valor contrastivo ao elemento que o precede e ao que o sucede ou a ambos. Assim, Saussure chama o alinhamento de um signo um após o outro no discurso de *relações sintagmáticas*, relações concretas que se dão *in praesentia*. Na Semântica Argumentativa, essas relações se dão entre dois segmentos ligados por um conector, em que cada segmento só tem seu sentido completo na relação com o outro. Já se trocarmos, exteriormente ao discurso, um termo por outro em um grupo de semelhantes,

estabelecemos relações *associativas*, relações abstratas que se dão *in absentia*, porque os elementos de oposição não estão presentes no discurso e sim em nossa memória. Cada vez que fazemos a escolha de certo signo, o associamos a outros termos em comum. Na ANL percebemos essas relações com o conceito de orientação argumentativa, pois, no momento que o locutor escolhe determinada palavra, ele busca na mente quais as possibilidades de combinações são possíveis ou não para a continuação.

Por ter um valor negativo, surgindo na relação com outros signos, o elo que une o signo, o significado e o significante, é arbitrário, isto é, sua existência não tem ligação direta com a realidade (SAUSSURE, 1970). Uma *mesa* não se chama assim por ter essa forma, nem tem essa forma por se chamar assim. Uma prova dessa arbitrariedade é que os objetos continuam os mesmos, mudando seu significante conforme se muda a língua: a *mesa*, em português, é *table* em inglês, embora o objeto seja igual no mundo. Mesmo as onomatopeias, que são motivadas pelo som, são signos arbitrários, pois podem variar conforme a língua, já que são uma imitação aproximada, mas não real, de determinados sons. Com isso, Saussure quer dizer que o significante não é motivado pelo significado.

Essa arbitrariedade mostra que um sistema linguístico só é criado na coletividade, pois os valores são estabelecidos *no uso e no consenso geral* (ibidem, p.132). Isso quer dizer que um indivíduo sozinho não é capaz de criar e firmar um valor.

Ducrot (2005, p.11), a partir disso, afirma que a ANL é uma aplicação das relações saussurianas “à semântica linguística na medida em que, para Saussure, o significado de uma expressão reside nas relações dessa expressão com outras expressões da língua”⁹ (CAREL; DUCROT, 2005, p.11).

4.2 O FUNDAMENTO ENUNCIATIVO

Émile Benveniste (2005; 2006), muito embora nunca tenha lido os manuscritos de Saussure, compreendia os conceitos apresentados no CLG com muita profundidade. Isso porque, mesmo que até então muitos teóricos pensassem que Saussure tivesse separado a língua da fala, Benveniste notou no próprio CLG que o sistema linguístico não poderia ser estudado fora do uso. Segundo Flores (2013), Benveniste tomou Saussure como ponto de partida, mas não se encerrou nele, e, dessa forma, centrou seus estudos não só na língua como sistema, mas no colocar a língua em funcionamento, ou seja, na *enunciação*. Logo, não considerou só o signo linguístico como objeto, mas sim a frase, na sua particularidade, e assim disse no capítulo *Semiologia da Língua* (2006) que a significação da língua deve ser

⁹ Tradução nossa.

percebida em dois aspectos: o *semiótico*, que é a concepção de língua como sistema de signos, e o *semântico*, que é a linguagem em uso. Flores (2013) afirma que, diferentemente do Saussure do CLG, que pensava que o estudo da língua devia ser separado do estudo da fala, Benveniste considerava que a língua é constituída tanto pelo semiótico quanto pelo semântico. Ainda que possa haver um grande distanciamento entre esses dois níveis, é preciso deixar claro que são inseparáveis. Além disso, se a língua e a fala são *indissociáveis* (como Saussure afirmou), o campo semiótico não existe senão no uso da língua, ou seja, no campo semântico. De fato, Benveniste não cria uma oposição entre os domínios semiótico e semântico; o que faz é admitir que existam duas linguísticas, uma para cada campo.

A enunciação, segundo Benveniste, em *O aparelho formal da enunciação* (2006), é a relação do locutor com a língua. Para ele, é um ato individual de uso da língua e está centrada no sujeito e suas marcas no discurso, uma vez que o sujeito se apropria da língua, do aparelho formal da enunciação, marcando-se como EU e instaurando um TU interlocutor em seu discurso.

Para o linguista, os signos só passam a existir, ou seja, a ter um sentido, porque há a enunciação. É o ato de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, o objeto de estudo de Benveniste. Assim, postula o autor que *antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua*. (BENVENISTE, 2006, p.83).

Ademais, a relação existente entre o locutor do enunciado e a língua é o que determina os caracteres linguísticos da enunciação. Ao se apropriar da língua, o locutor se coloca como referência do ato enunciativo: *o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala* (ibidem, p.84). Logo, ao enunciar, o locutor cria um EU como centro de referência no discurso. No mesmo momento em que isso acontece, ele instaura um TU diante de si, um interlocutor. Por esse motivo, toda enunciação terá como referência um *eu-aqui- agora*, em que o tempo e o espaço estarão relacionados ao tempo e espaço em que o locutor se encontra.

Ducrot, para descrever o que é, para ele, a enunciação, afirma ser necessário distinguir certos termos que serão úteis para o desenvolvimento de sua Teoria da Argumentação na Língua. A distinção entre tais elementos da língua é feita a partir da indicação de que um elemento é abstrato e o outro concreto, tanto em um nível elementar quanto em um nível complexo. No nível elementar, chama-se *frase* ao material linguístico usado pelo locutor, a entidade abstrata, teórica, linguística, construída pelo linguista. O *enunciado*, por sua vez, faz referência a objetos, estados ou acontecimentos e é a realidade empírica, observável; aquilo que foi *efetivamente pronunciado ou escrito* (1984, p.369). Segundo Ducrot: *Não ouvimos,*

não vemos frases. Só vemos e ouvimos enunciados. (DUCROT, 1990, p.53)¹⁰. Um *enunciado*, por ser uma entidade manifestada em um dado lugar, em um dado momento por um locutor, não é suscetível de ser repetido. Podemos dizer que uma *frase* gerou vários enunciados, mas não podemos dizer que um *enunciado* foi repetido diversas vezes. Além disso, é importante ressaltar que, de acordo com Ducrot (1990), se um discurso tem os segmentos sucessivos S_1 e S_2 , S_1 somente adquire sentido a partir de S_2 , então S_1+S_2 compõem um único *enunciado*.

Também devemos distinguir os elementos do nível complexo. *Texto* e *discurso* são *frases* e *enunciados* sucessivos com objetivos particulares. No entanto, para que *frases* e *enunciados* constituam o nível complexo, faz-se necessário que uns se apoiem nos outros, ou seja, estejam articulados entre si.

Evidentemente, conforme a *Enciclopédia Einaudi*, Ducrot atribui valores semânticos distintos para as entidades abstratas e concretas, porque *a maior parte dos enunciados têm uma propriedade que as frases raramente podem ter* (1984, p.370): a propriedade de referir, de fazer alusão a elementos reais. Por isso, ao dizer *Ana vai gostar desta música*, afirmamos que um objeto (esta música) vai agradar a um determinado sujeito (Ana). Ao enunciar *Viajei semana passada*, contamos um fato que aconteceu com certo sujeito (eu) em um tempo específico (semana passada). Essa referenciação ao mundo real, portanto, só existe na situação de enunciação, sendo realizada somente pelo *enunciado*, pelo elemento concreto – *podendo diferentes enunciados da mesma frase remeterem para coisas totalmente diferentes* (ibidem, p.371). Dessa forma, o tempo verbal indicará o instante da enunciação, os demonstrativos indicarão os objetos colocados em evidência, e os pronomes pessoais designarão o locutor e o interlocutor. A *frase*, na verdade, apenas oferece instruções que nos permitem encontrar a que se referem os *enunciados* no ato enunciativo.

Por definição, o linguista chama *significação* ao valor semântico da *frase* e *sentido* ao valor semântico do *enunciado*, ou, como ele mesmo chamou, *da realização da frase*¹¹ (1990, p.54). Isso quer dizer que a *frase* tem uma *significação* e o *enunciado*, um *sentido*.

A *significação* é um conjunto de instruções que permitem interpretar os enunciados da frase. Segundo Ducrot (ibidem), a *significação* é essencialmente aberta, dizendo o que se deve fazer para encontrar o sentido do enunciado. O *sentido* de um enunciado é produzido quando seguimos as indicações dadas pela *significação* da língua. Um signo, no nível abstrato, é chamado “variável intencional”, porque admite diversas possibilidades de significado dentro

¹⁰ Tradução nossa

¹¹ Tradução nossa

de um leque permitido de significações; enquanto no nível concreto, no discurso, esse signo não pode variar, pois ele deve ser efetivamente identificado para haver compreensão.

Dessa forma, para Ducrot,

Descrever semanticamente a língua é atribuir uma significação a cada uma das suas frases. Ora, nós tentamos mostrar que essa significação da frase deve ser compreendida ela própria como um conjunto de instruções permitindo prever, para cada um dos enunciados, que sentido ele terá, tendo em conta a situação em que é empregue. (DUCROT, 1984, p.385)

O objeto de estudo da teoria desenvolvida por Oswald Ducrot, diferentemente dos estudos de Émile Benveniste, não é o ato da enunciação *per se*, mas sim o que subjaz ao enunciado, a língua. O foco está no aparecimento de um enunciado em um determinado momento.

Devemos destacar também que a enunciação tem segundo Ducrot (*ibidem*), uma estrutura de três elementos: o locutor, o interlocutor (destinatário) e a situação. O locutor é *o agente da atividade psicofisiológica de que resulta o ato de fala* (p.386); o destinatário é a pessoa que ouve e tenta interpretar a mensagem; e a situação é *o meio “real”, geográfico e socialmente determinável, no interior do qual se produz a comunicação* (*ibidem*). As personagens do locutor e do destinatário são, na verdade, quatro, pois existe um locutor e um interlocutor (destinatário) no mundo real e um locutor e um interlocutor (destinatário) abstratos. O foco das pesquisas em semântica linguística são essas personagens não-reais, criadas somente no discurso, no momento da enunciação, enquanto a realidade é deixada de lado, pois o linguista se preocupa com a língua, não com o mundo extralinguístico. Assim, não interessa se o texto foi escrito por um determinado autor do mundo, mas sim o sentido construído pelo locutor do discurso para seu interlocutor imaginado. Por isso Ducrot afirma que

O que precede [o fato de desconsiderar o sujeito real produtor do enunciado] não implica de modo algum, de minha parte, a ideia bizarra [...] que um enunciado possa aparecer por geração espontânea, sem ter na sua origem um sujeito falante que procura comunicar alguma coisa a alguém, este algo sendo precisamente o que denomino o *sentido*. Mas acontece que tenho necessidade, para construir uma teoria do sentido, de uma teoria do que é comunicado, de um conceito de enunciação que não encerre em si, desde o início, a noção de sujeito falante. (DUCROT, 1987, p. 169).

Para Benveniste, a enunciação é a relação do locutor com a língua, centrada no próprio sujeito e suas marcas no discurso, sendo mais importante para ele do que o próprio discurso. Para Ducrot, por outro lado, a enunciação é o surgimento de um enunciado em determinado

momento e espaço. O enunciado é que descreve a enunciação, pois apresenta seu locutor e designa um alocutário. E é o enunciado que é mais importante para Ducrot, pois esse é que auxilia para explicar e descrever a língua, seu objeto de estudo.

Dessa maneira, a Semântica Argumentativa é considerada uma teoria enunciativa, pois prevê um locutor produzindo um enunciado (ou discurso) a um interlocutor. Depois de havermos mostrado as teorias que serviram de base para os estudos de Oswald Ducrot, passemos agora para a descrição da teoria.

4.3 A SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA

Também conhecida como Semântica Argumentativa, a Teoria da Argumentação na Língua (*Argumentation dans la Langue*, em português ANL) foi criada por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe e encontra-se em desenvolvimento desde 1983.

Na ANL (DUCROT, 1990), assume-se que a argumentação está inscrita na língua, opondo-se à concepção tradicional de sentido, que afirma que no sentido de um enunciado distinguem-se três tipos de indicações: objetivas, que são dados reais; subjetivas, que indicam a atitude do locutor em relação à realidade; e intersubjetivas, que se referem às relações entre o locutor e seu interlocutor. Para o linguista, a linguagem não contém aspectos objetivos, ela não descreve a realidade, e se assim o faz, é por aspectos subjetivos e intersubjetivos.

Ao dizer que *Pedro é inteligente*, há uma descrição de Pedro, porém também há uma admiração subjetiva do locutor em relação a ele. Isso significa que, para o locutor, a importância está na inteligência, não na descrição. Além disso, o conceito também se aplica ao aspecto intersubjetivo, pois, dizendo que *Pedro é inteligente*, peço ao meu interlocutor que se porte de determinada maneira com ele. Resumindo, para Ducrot (ibidem), a descrição é feita pela expressão de uma atitude e de um chamado feito pelo locutor para o interlocutor. É por essa razão que rejeita a concepção tradicional de sentido, de que um signo pode ter uma significação *independentemente* de seu uso.

Ainda, Ducrot unifica os outros dois aspectos, subjetivos e intersubjetivos, chamando-os de *valor argumentativo* dos enunciados. A escolha de um termo e não de outro nos orienta a um determinado sentido, e o *valor argumentativo* desse termo é que nos dará as possibilidades e impossibilidades de continuação no discurso. Em resumo, para Ducrot *o valor argumentativo é o papel que a palavra poderá desempenhar no discurso* (ibidem, p.51). Ao dizermos *Pedro é inteligente*, delimitamos as possibilidades de continuação do discurso. Podemos continuar dizendo que *Pedro é inteligente, portanto vai passar de ano* ou *portanto será um ótimo profissional*; e ainda *Pedro é inteligente, no entanto não vai passar de ano*;

porque a língua permite que, a partir do uso de *inteligente*, possamos seguir por certos caminhos e não outros. A partir do *valor argumentativo*, a continuação do discurso já irá revelar a subjetividade do locutor, indicando o sentido ao interlocutor.

Ducrot também se opõe à ideia de que a argumentação está apoiada nos fatos do mundo, em que uma conclusão estaria vinculada a um fato, indicado pelo argumento. Esse argumento seria uma representação da realidade, podendo ser verdadeiro ou falso. Além disso, o fato e a conclusão estariam conectados a questões alheias à língua, como razões lógicas, psicológicas, sociológicas, conhecimento de mundo, etc. A língua, nesse caso, seria apenas uma ligação entre fato e conclusão, não contribuindo muito para a argumentação.

Essa perspectiva é chamada de “ingênua” por Ducrot (1990), porque, para ele, a língua pode designar o mesmo fato no mundo por meio de palavras e expressões. Ainda, essas expressões podem, com um mesmo fato, construir argumentações distintas. Um exemplo pode ser percebido no uso de expressões como *pouco* e *um pouco*. Imaginemos que uma mãe, falando a respeito da quantidade de comida que seu filho pequeno havia comido, diga que a criança comeu *um pouco*. O sentido dessa expressão revela que a quantidade comida foi relativamente boa. Ao dizer, no entanto, que a criança comeu *pouco*, o sentido da expressão mostra que a quantidade comida foi relativamente baixa, ou seja, ruim. O fato no mundo foi um só, enquanto a argumentação exposta pela mãe pode variar de acordo com as expressões utilizadas por ela, apresentando diferentes apreciações a respeito de uma situação específica. As escolhas feitas pelo locutor é que irão orientar o discurso para determinada direção, o que confirma que a argumentação está no próprio sistema linguístico, permitindo ou não certas continuações.

Após apresentarmos as bases teórico-linguísticas presentes na Semântica Argumentativa, definimos nesta seção o que é *argumentação* e *valor argumentativo*. Para a teoria, a argumentação está na língua, pois não está vinculada à realidade de fato, não servindo apenas de ligação entre fatos e conclusões. As expressões da língua, na verdade, carregam em si um valor argumentativo, ou orientação argumentativa, que são instruções que indicam uma continuação no discurso, independentemente da realidade. Além disso, o sentido dessas expressões é dado somente em sua relação com outras expressões da língua. Esses conceitos serão fundamentais para explicar a Teoria dos Blocos Semânticos.

4.3.1 Argumentação Retórica X Argumentação Linguística

Devido a um grande número de mal-entendidos acontecidos durante os anos, Oswald Ducrot, em um artigo traduzido e publicado no Brasil em 2009, elaborou uma distinção entre

as noções de argumentação retórica e de argumentação linguística. Para que não tenhamos esse mesmo problema, e já que nossa pesquisa é voltada para professores e para o ensino, resolvemos fazer aqui também essa distinção, para que não haja ambiguidade na compreensão dos termos. Ducrot começa responsabilizando-se pelos possíveis desentendimentos ao dizer que o termo *argumentação* usado na Teoria da Argumentação na Língua e na Teoria dos Blocos Semânticos não tem um sentido muito comum. O sentido habitual na verdade é o sentido que vem sendo usado pela Retórica e que não tem nenhuma relação direta com o sentido usado pela ANL.

Segundo Ducrot (2009), *argumentação retórica é uma atividade verbal* que tem por objetivo *fazer alguém crer* em algo (p.20), não necessariamente levar esse alguém a fazer algo. Em contrapartida, a *argumentação linguística* diz respeito aos segmentos de discurso constituídos pelo encadeamento de duas proposições ligadas por um conector (A CONECTOR B). Esse conector pode ser do tipo *donc* (portanto) ou *pourtant* (no entanto), mas somente o primeiro será usado pelo estudioso em sua exposição, uma vez que, para fazer uma comparação, é necessário utilizar um mesmo objeto, e a Retórica utiliza somente a norma (portanto). Tendo A como argumento e C como conclusão, os gramáticos diriam que A justifica C, que o torna válido e verdadeiro, no entanto grande parte do artigo de Ducrot será justamente para contestar essa afirmação.

Além disso, a argumentação retórica não se apoia somente na razão para persuadir, isto é, no *logos*, também deve-se desenvolver no ouvinte o desejo de acreditar (*pathos*) e fazer com que o ouvinte confie em seu orador (*ethos*). Pelo contrário, a *argumentação linguística* não tem nenhum caráter racional, não fornecendo justificativas, e mesmo assim pode servir à persuasão. E é nessa afirmativa que Ducrot se apoia na Teoria da Argumentação na Língua, desenvolvida por ele mesmo e Jean-Claude Anscombe, com foco em sua fase atual com os trabalhos de Marion Carel. O conceito principal é o de que num encadeamento do tipo A portanto C, o sentido de A contém *em si mesmo a indicação de que ele deve ser completado pela conclusão* (idem, p.22), isto é, sozinho, ele não tem um sentido completo. Não haveria, então, sentido na passagem de A para C, *não há justificção de C para um enunciado* (p.22); conseqüentemente, não há verdade entre A e C, uma vez que o encadeamento apresenta *portanto C* como incluído em A.

Para melhor explicar a ideia mencionada de que não há sentido na passagem de A para C, Ducrot (idem, p.22) apresenta dois enunciados:

(1) *Tu diriges depressa demais, tu corres o risco de sofrer um acidente.*

(2) *Tu diriges depressa demais, tu corres o risco de cometer uma infração.*

A partir dos dois exemplos, Ducrot explica que a palavra *demais* somente tem sentido relacionada à segunda proposição. No primeiro enunciado tem-se uma velocidade que é perigosa, pois leva a um possível acidente, enquanto no segundo enunciado tem-se uma velocidade proibida, pois leva a uma possível infração. Dessa forma, temos duas velocidades, não importando o valor na realidade, se 30 ou 100 km/h, o que importa é que são velocidades de valores distintos, que somente adquirem um sentido completo quando relacionada a primeira proposição com a segunda. Há, portanto, interdependência semântica entre as proposições, pois nenhuma tem sentido completo. O *portanto*, então, é um meio de descrever e não de provar, de justificar, de tornar verossímil (p.22), é um meio de qualificar algo, servindo de suporte à argumentação.

Utilizemos, para melhor explicar, outros enunciados para mostrar como essa interdependência funciona.

(3) *O restaurante está cheio, vamos entrar.*

(4) *O restaurante está cheio, não vamos entrar.*

Aqui tentaremos ver o sentido de *estar cheio*. Nota-se que no exemplo (3) temos uma proposição positiva, em que o restaurante é convidativo por estar cheio. Por outro lado, no exemplo (4) temos uma proposição negativa, uma vez que o restaurante não é convidativo justamente por estar cheio. Da mesma forma como os exemplos de Ducrot (2009), esses exemplos demonstram perfeitamente que uma proposição não tem sentido completo e que somente combinada com outra proposição é que tem seu sentido revelado.

Por mais que tenhamos visto que no encadeamento *A portanto C* não há uma justificação, ainda assim esse encadeamento é usado para justificar. Ducrot então explica, na página 24 do mesmo artigo de 2009, que há três motivos para se utilizar a argumentação linguística para persuadir: o uso da concessão, o uso de uma argumentação em *portanto* e a existência, na significação das expressões, de modelos de encadeamentos argumentativos.

O primeiro motivo é sobre o uso da concessão como *X mas Y*, isto é, o locutor apresenta *X* como uma ideia desfavorável ao que está defendendo e depois apresenta seu ponto de vista, impedindo o interlocutor de refutar sua argumentação. Sabendo que diríamos que estamos cansados para sair, o locutor usaria esse argumento criando o enunciado *Eu sei que você está cansado, mas vamos sair para aproveitar esse dia bonito*, nos impossibilitando

de refutar sua argumentação. Além disso, ao mostrar que conhece seu interlocutor, que considerou suas possíveis objeções, o locutor melhora sua imagem por meio do discurso.

O segundo motivo do uso de *portanto* diz respeito ao fato de que o locutor melhora seu *ethos*, sua imagem, ao apresentar uma razão para sua decisão, sem impor seu ponto de vista. Dessa forma, o locutor também impede o interlocutor de negar sua argumentação sem ao menos expor um argumento contra. Imaginemos que alguém diga *Vamos sair, já que o tempo está bonito*. Não poderíamos responder simplesmente com *não* sem apresentar uma razão para essa contrariedade.

O terceiro e último motivo para utilizar a argumentação linguística na estratégia persuasiva é o fato de que as expressões da língua contêm em sua significação pistas que levam a possíveis combinações para ter seu sentido completo, isto é, na significação das palavras e enunciados existem argumentações que lhes constituem o próprio sentido. Se dissermos *é longe, portanto pegaremos um táxi*, colocamos a distância como um obstáculo, representação que para Ducrot (idem, p.24) faz parte do próprio sentido de *longe*.

Para resumir, de acordo com as pesquisas realizadas com Marion Carel sobre os encadeamentos argumentativos na língua (idem, p.25), Ducrot considera que não é o *logos* (razão) que assegura a persuasão, pois a existência do *logos* é ilusória e só se completa com a ajuda do *ethos* e do *pathos*. É sobre o *ethos* que os encadeamentos em *portanto* atuam, pois dão a aparência de justificar uma decisão, melhorando a imagem do locutor.

Para finalizar, deixemos clara a importância de distinguir termos de acordo com sua perspectiva de estudo, pois sua comparação ou uso inadequado pode levar a muitos mal-entendidos. A partir de então, fica mais claro que o uso do termo *argumentação* nesta dissertação tem o sentido de linguístico e discursivo, não retórico.

Continuando nossa exposição sobre a Semântica Argumentativa, explicaremos na próxima seção a fase atual da teoria, desenvolvida por Oswald Ducrot com Marion Carel, a Teoria dos Blocos Semânticos.

4.3.2 Teoria dos Blocos Semânticos

A fase atual da ANL, proposta por Marion Carel em sua tese de 1992, é chamada de Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), sendo, para Ducrot (2006) *um aprofundamento e uma radicalização* da Teoria da Argumentação na Língua, pois propõe que o discurso é o único portador de sentido, isto é, somente a língua em uso é que tem sentido. O discurso, segundo Carel e Ducrot (2005), é organizado por encadeamentos argumentativos, instituindo entre eles relações semânticas. As proposições desses encadeamentos são interdependentes, uma vez

que uma só tem sentido em relação à outra, formando um único sentido. Dessa maneira, o sentido próprio de uma expressão será dado pelos discursos argumentativos que podem ser encadeados a partir dessa expressão.

Pressupomos o seguinte discurso dito por alguém:

(1) *Tem sol*

Esse segmento só terá um sentido quando relacionado a outro segmento, como por exemplo *Tem sol, vamos passear* ou *Tem sol, não vamos passear*, em que o primeiro orienta para uma resposta positiva e o segundo para uma resposta negativa.

O que constitui o sentido, portanto, é a argumentação, isto é, uma sequência de dois enunciados ligados por um conector. Um dos enunciados será o suporte, o antecedente da conexão; o outro será o aporte, o conseqüente, sendo que não há sempre uma posição obrigatória para esses elementos. Para exemplificar esse conceito, tomemos a palavra *inteligente*. Pode-se dizer tanto *inteligente DC aprovado* quanto *aprovado DC inteligente*. A palavra *inteligente*, nesse caso, pode ser tanto suporte quanto aporte. Mas podemos tomar como referência o encadeamento *inteligente DC bom aluno* e explicar que *inteligente* é suporte para *bom aluno*, uma vez que orienta para esse sentido. O contrário, no entanto, *bom aluno DC inteligente*, nem sempre é possível, pois *bom aluno* não necessariamente orienta para *inteligente*.

Devemos acrescentar também que conectores representantes de todas as conjunções possíveis na teoria são de dois tipos: DC (*donc*), que significa *portanto*, e PT (*pourtant*), que significa *no entanto*. Assim, formam-se sequências como A DC B (A portanto B) e A PT B (A no entanto B), denominadas *normativa* e *transgressiva*, respectivamente. Com esses dois conectores, é possível criar oito conjuntos de encadeamentos a partir da alternância dos segmentos, usando também uma negação. Os *Blocos Semânticos* são os dois conjuntos formados com quatro encadeamentos cada, identificados desta forma:

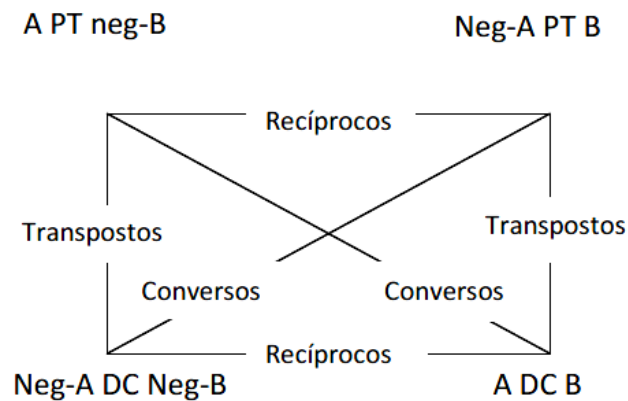
Tabela 3 – Blocos Semânticos

Bloco 1	Bloco 2
A DC B	A DC neg-B
A PT neg-B	A PT B
neg-A PT B	neg-A DC B
neg-A DC neg-B	neg-A PT neg-B

Fonte: do autor (2014).

Os Blocos Semânticos podem ser representados pelo *quadrado argumentativo*, como mostra a Figura 2, em que aparecem quatro aspectos¹². Os aspectos de um bloco estabelecem entre si relações discursivas que podem ser *conversas*, *recíprocas* ou *transpostas* (CAREL; DUCROT, 2005, p. 40).

Figura 2 - Aspectos de cada encadeamento argumentativo de um bloco semântico



Fonte: CAREL, DUCROT (2005).

Essas relações entre os aspectos serão melhor explicadas da seguinte forma:

- a) **Reciprocidade:** quando são mantidos os conectores e ambos os segmentos são negados. Pode refletir uma relação de contrariedade, transgressiva ou normativa, em que um aspecto é exatamente o contrário do outro. A *reciprocidade* se dá entre os seguintes aspectos:

- A DC B / neg-A DC neg-B
- neg-A PT B / A PT neg-B

¹² É importante dizer que *encadeamentos* e *aspectos*, embora aparentem o mesmo sentido, são expressões distintas. O *encadeamento* é o sentido que descreve todo o enunciado, utilizando, portanto, os conectores linguísticos. O *aspecto* é a representação teórica do sentido descrito pelo encadeamento. Se o enunciado for *João sofreu um acidente no fim de semana, apesar de sempre se cuidar usando cinto de segurança*, ele pode ser descrito por encadeamentos como *sempre usar cinto de segurança, portanto ser prudente* e *João é prudente, no entanto sofreu um acidente*. Os aspectos que descrevem esses encadeamentos, por outro lado, serão *usar cinto DC prudente* e *prudente PT neg-sofrer acidente*.

b) Conversão: quando ocorre a troca dos conectores e a negação do segundo segmento. Para Ducrot (CAREL; DUCROT, 2005, p.48), essa relação reflete uma negação, uma oposição, que pode ser “A DC B é falso; é A PT neg-B” (ou vice-versa). A *conversão* se dá entre os seguintes aspectos:

- A DC B / A PT neg-B
- neg-A DC neg-B / neg-A PT B

c) Transposição: quando há alternância dos conectores e negação do primeiro segmento. Essa relação reflete uma gradualidade no sentido, tanto para mais quando para menos. Por exemplo, Ducrot (CAREL; DUCROT, 2005) usa o exemplo do bloco semântico de *fácil* e *compreender*, que geram *fácil PT neg-compreender* (burro) e *neg-fácil DC neg-compreende* (não-inteligente). A partir disso, pode-se dizer que, em uma relação de transposição, um *não-inteligente* é alguém que compreende um pouco mais do que um *burro*, ou vice-versa. A *transposição* se dá entre os seguintes aspectos:

- A DC B / neg-A PT B
- neg-A DC neg-B / A PT neg-B

As argumentações evocadas pelas entidades linguísticas, conforme a teoria (CAREL; DUCROT, 2005), podem ser do tipo externa (AE) e do tipo interna (AI). A primeira refere-se aos encadeamentos em que uma entidade linguística pode ser a origem ou o término (à direita, se for aporte, ou à esquerda, se for suporte), sendo sempre pares, um normativo e outro transgressivo. Já a segunda refere-se aos aspectos aos quais os encadeamentos pertencem e que parafraseiam essa entidade, podendo ser estrutural ou contextual. A AI estrutural diz respeito aos encadeamentos que fazem parte da significação linguística de uma entidade e a AI contextual refere-se ao cotexto ao qual a entidade está vinculada. Toda entidade linguística tem duas argumentações, uma interna e outra externa.

Com base nesses princípios, exemplificaremos os dois tipos de argumentações a partir da seguinte proposição:

(2) *Pedro é prudente.*

A proposição citada tem sua predicação focada no grupo verbal, isto é, o sujeito não importa para a construção do sentido. Poderíamos, por exemplo, substituir Pedro por João ou

meu amigo e o sentido continuaria o mesmo. Dessa maneira, o sentido do enunciado partirá da AI ou da AE da palavra *prudente*.

Na descrição da argumentação interna de *prudente* encontramos o aspecto *perigo DC precaução* e seu transposto *Neg-perigo PT precaução*, dois aspectos do bloco semântico que tem como sentido *se há perigo então Pedro toma cuidado*. Caso a palavra que usássemos fosse *imprudente*, teríamos os aspectos *perigo DC Neg-precaução* e seu transposto *Neg-perigo PT Neg-precaução*, aspectos expressos por outro bloco semântico, o que descreve o sentido de *se há perigo Pedro não toma cuidado*.

A argumentação externa, por outro lado, é expressa pela continuação do enunciado citado, por exemplo, *Pedro é prudente, portanto não corre* ou *Pedro é prudente, no entanto bebeu antes de dirigir*, expressos pelos aspectos *prudente DC Neg-correr* e *prudente PT dirigir bêbado*.

Esses são os conceitos principais da Semântica Argumentativa que serão utilizados para analisar os textos-base de questões do ENEM com o objetivo de mostrar que somente pela compreensão do texto é possível responder a pergunta. Vimos que a Semântica Argumentativa se baseia na ideia de Saussure de que o sentido de uma entidade linguística é definido por sua relação com outros termos na língua. Vimos também que é uma teoria enunciativa, pois prevê um locutor que comunica algo para um interlocutor. Além disso, a teoria não admite aspectos externos à língua, relativos à realidade, pois o discurso apenas mostra o ponto de vista do locutor frente ao mundo real.

Na fase atual da teoria, a Teoria dos Blocos Semânticos, mostramos que o discurso é formado por encadeamentos argumentativos que estabelecem entre si relações semânticas. Essas relações são construídas a partir de duas proposições ligadas por um conector, em que cada proposição só tem sentido em relação com a outra, em uma interdependência semântica.

A partir disso, podemos então apresentar como faremos a análise.

5 ANÁLISE SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DE QUESTÕES DO ENEM

O objetivo desta pesquisa é mostrar se os enunciados do ENEM podem ser compreendidos por seu aspecto linguístico a partir da Semântica Argumentativa, sem levar em consideração todo o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto abordado na questão. Para que tal objetivo seja concretizado, analisaremos dez questões da prova do ENEM de 2011 e 2012 da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os PCNEM salientam a importância do estudo da linguagem para a compreensão de outras áreas, falando de seu caráter transdisciplinar, daí nossa escolha por outra área que não a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Além disso, a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias contém textos de menor extensão, facilitando a análise. Uma vez escolhidas as questões, separaremos o discurso em enunciados para melhor análise, em que identificaremos as argumentações internas e externas, buscando o sentido contido nos enunciados. Ao final, a partir dos microdados do ENEM 2011 e 2012, veremos quais as alternativas foram escolhidas em cada questão, com o propósito de descobrir a porcentagem de alunos que acertou a resposta e a porcentagem que marcou a resposta errada, tentando encontrar o motivo do erro, além de por que os estudantes não estão se saindo bem nessas questões.

A escolha pelas provas de 2011 e 2012 deu-se apenas pelo fato de que as últimas provas ainda não tinham os microdados publicados no site do INEP até a construção das análises.

Embora o arquivo dos Microdados do ENEM esteja disponível online no site do INEP, a maior parte das escolas e dos professores desconhece as ferramentas necessárias para utilizá-lo. Mesmo lendo o arquivo em formato PDF, LEIA-ME, que contém o Manual do Usuário dos microdados do Enem, não é possível abrir o conteúdo dos dados principais sem a ajuda de um profissional da área de Tecnologia da Informação.

O principal conteúdo no arquivo em formato ZIP¹³ é o "DADOS_ENEM_2010.txt", um arquivo de texto com várias linhas e muito pesado (com mais de 4Gb) para ser aberto por um leitor de texto ou de planilhas. Cada linha representa um inscrito no exame, e os campos dividem-se em seções de variáveis como CONTROLE DO INSCRITO, CONTROLE DA ESCOLA, CIDADE DA PROVA, PROVA OBJETIVA e PROVA DE REDAÇÃO. Os dados são disponibilizados em formato .csv e foram elaborados *inputs* para a leitura dos arquivos utilizando os *softwares* SAS e SPSS, os quais não conseguimos utilizar por faltar-nos conhecimento do assunto.

¹³ Compactado.

Analisamos, para começar, o Manual do Usuário, principalmente no que diz respeito ao Dicionário de Variáveis, para que pudéssemos buscar os dados corretos dentro do arquivo, uma vez que não foi possível abri-lo em nenhum programa do Windows. Assim, o Engenheiro da Computação Me. Giuliano Bruno Martins Guarese precisou criar um *software* que pudesse nos dar as informações que necessitávamos relativas aos resultados das provas. Primeiramente, o *software* buscou somente os dados que estivessem na prova de Ciências Humanas (representado pelo código ID_PROVA_CH). Os dados então foram separados conforme a cor da prova, se azul, amarela, branca, rosa e branca (ledor)¹⁴ (representados pelos números 137, 138, 139, 150 e 153). Os dados também foram separados de acordo com a presença do candidato (representado pelo código ID_PRESENÇA_CH, de acordo com os códigos 0 – faltou à prova, 1 – presente na prova, e 3 – eliminado na prova). Por fim, foi buscado em cada candidato o vetor com as respostas da parte objetiva da prova de Ciências Humanas, as alternativas marcadas para cada uma das 45 questões da prova (identificado por TX_RESPOSTAS_CH), que apresentava em uma só coluna todas as escolhas feitas¹⁵. Com os resultados obtidos, calculamos a porcentagem de escolhas para cada alternativa de cada questão de acordo com o número total de candidatos presentes na prova.

A partir dos resultados encontrados, foi necessário buscar nas provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias de 2011 e 2012 a correspondência das questões escolhidas para análise, já que cada cor de prova apresenta uma ordem distinta. Feito isso, foi necessário somar a porcentagem de acertos de cada questão de cada prova a fim de chegar ao resultado final da porcentagem de escolha para cada alternativa de cada questão. Só então montamos o gráfico para melhor representar essa informação.

Com isso podemos dar início a análise das questões do ENEM.

¹⁴ Referente aos candidatos com deficiência visual.

¹⁵ Um asterisco (*) indicava dupla marcação e um ponto (.) indicava uma resposta em branco.

5.1 QUESTÃO 1

Torna-se claro que quem descobriu a África no Brasil, muito antes dos europeus, foram os próprios africanos trazidos como escravos. E esta descoberta não se restringia apenas ao reino linguístico, estendia-se também a outras áreas culturais, inclusive à da religião. Há razões para pensar que os africanos, quando misturados e transportados ao Brasil, não demoraram em perceber a existência entre si de elos culturais mais profundos.

R. Slenes, **Malungu, ngoma vem! África coberta e descoberta do Brasil**. Revista USP. n.º 12, dez./jan./fev. 1991-92 – Adaptado.

Com base no texto, ao favorecer o contato de indivíduos de diferentes partes da África, a experiência da escravidão no Brasil tornou possível a

- a) formação de uma identidade cultural afro-brasileira.
- b) superação de aspectos culturais africanos por antigas tradições europeias.
- c) reprodução de conflitos entre grupos étnicos africanos.
- d) manutenção das características culturais específicas de cada etnia.
- e) resistência à incorporação de elementos culturais indígenas.

Separaremos o texto-base em três partes a fim de melhor analisá-lo:

- (1) *Torna-se claro que quem descobriu a África no Brasil, muito antes dos europeus, foram os próprios africanos trazidos como escravos.*

No enunciado transcrito acima encontramos os seguintes aspectos: *escravos DC africanos*, uma vez que os africanos foram trazidos como escravos para o Brasil; e *escravos africanos DC África no Brasil*, que comunica o conteúdo: os africanos transformaram o Brasil na África porque foram trazidos, como escravos, para cá.

- (2) *E esta descoberta não se restringia apenas ao reino linguístico, estendia-se também a outras áreas culturais, inclusive à da religião.*

Aqui encontramos uma anáfora (esta descoberta) retomando o que foi dito no enunciado anterior, apresentado pelo aspecto: *África no Brasil DC descoberta*. Além disso, os exemplos citados explicam que tipo de descoberta foi essa: *reino linguístico DC descoberta*; *religião DC descoberta*; *cultura DC descoberta*.

- (3) *Há razões para pensar que os africanos, quando misturados e transportados ao Brasil, não demoraram em perceber a existência entre si de elos culturais mais profundos.*

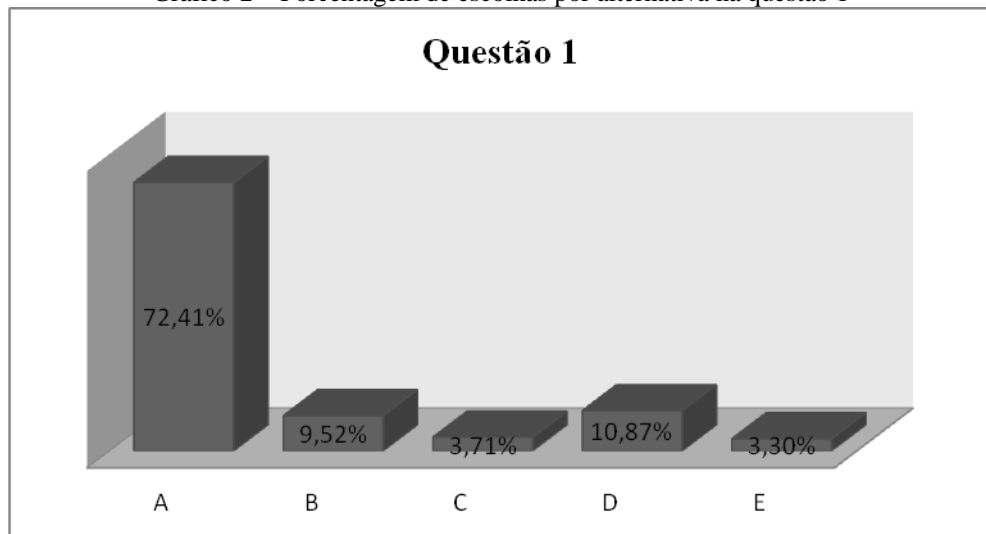
O terceiro enunciado apresenta mais argumentos para a tese de que os escravos descobriram a África no Brasil, dizendo, assim, que juntos, os africanos perceberam entre eles elos culturais profundos: *africanos misturados DC elos culturais profundos*. Em resumo, os escravos africanos, ao se juntarem no Brasil, fizeram sua cultura se espalhar pelo país, conteúdo expresso pelo aspecto: *africanos no Brasil DC África no Brasil*.

A questão analisada pergunta o que a experiência da escravidão no Brasil tornou possível, de acordo com o texto-base, ao favorecer o contato de indivíduos de diferentes partes da África. Segundo a análise feita aqui, concluiu-se que os africanos descobriram a África no Brasil ao introduzirem sua cultura no país, como a língua e a religião – apresentado pelos aspectos *escravos africanos DC África no Brasil e cultura DC descoberta* –, transformando o Brasil em uma nova África ao se juntarem – expresso pelo aspecto *africanos misturados DC elos culturais profundos*. Isso tudo pode ser resumido pelo aspecto *africanos no Brasil DC África no Brasil*.

A reunião dos africanos no Brasil não tornou possível, portanto, a letra b), *a superação de aspectos culturais africanos por antigas tradições europeias*, pois o texto nada fala sobre a cultura europeia, somente sobre o do Brasil e a cultura africana; a letra c), *a reprodução de conflitos entre grupos étnicos africanos*, uma vez que o trecho não remete a conflitos entre os grupos; a letra d), *a manutenção das características culturais específicas de cada etnia*, pois justamente diz o contrário, a junção delas, como foi mostrado pelo aspecto *africanos misturados DC elos culturais profundos*; e a letra e), *a resistência à incorporação de elementos culturais indígenas*, já que nada fala sobre grupos indígenas. Em vista disso, a resposta certa para essa questão é o item a), que diz que houve a formação de uma identidade cultural não só brasileira nem só africana, mas afro-brasileira, ou seja, a união, como mostra o aspecto *africanos no Brasil DC África no Brasil*.

De acordo com os dados retirados do site do ENEM, 72,41% (como mostra o gráfico abaixo) dos candidatos acertaram essa questão de 2012, demonstrando que é efetivamente uma questão considerada fácil pela TRI (Teoria de Resposta ao Item), pois apenas com a compreensão do texto-base é possível respondê-la, sem a necessidade de conhecimentos sobre o assunto. Além disso, nenhuma das outras alternativas remete diretamente ao que é abordado no texto-base, não interferindo, portanto, na escolha da resposta adequada.

Gráfico 2 – Porcentagem de escolhas por alternativa na questão 1



Fonte: gráfico elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2012 (2014).

5.2 QUESTÃO 2

É verdade que nas democracias o povo parece fazer o que quer; mas a liberdade política não consiste nisso. Deve-se ter sempre presente em mente o que é independência e o que é liberdade. A liberdade é o direito de fazer tudo o que as leis permitem; se um cidadão pudesse fazer tudo o que elas proibem, não teria mais liberdade, porque os outros também teriam tal poder.

Montesquieu. Do Espírito das Leis. São Paulo: Editora NovaCultural, 1997 (adaptado).

A característica de democracia ressaltada por Montesquieu diz respeito

- a) ao status de cidadania que o indivíduo adquire ao tomar as decisões por si mesmo.
- b) ao condicionamento da liberdade dos cidadãos à conformidade às leis.
- c) à possibilidade de o cidadão participar no poder e, nesse caso, livre da submissão às leis.
- d) ao livre-arbítrio do cidadão em relação àquilo que é proibido, desde que ciente das consequências.
- e) ao direito do cidadão exercer sua vontade de acordo com seus valores pessoais.

O primeiro enunciado do trecho de Montesquieu retirado da prova do ENEM 2012,

- (1) *É verdade que nas democracias o povo parece fazer o que quer; mas a liberdade política não consiste nisso.*

comunica o conteúdo proposto pelos aspectos: *democracia DC fazer o que quiser*, pois em um sistema político democrático os indivíduos teriam liberdade total; e *liberdade política PT não fazer o que quiser*, que poderia ser comunicado pelo aspecto converso do primeiro, *democracia PT não fazer o que quiser*.

- (2) *Deve-se ter sempre presente em mente o que é independência e o que é liberdade.*

Nesse segundo enunciado, o locutor pede ao interlocutor que não confunda independência com liberdade, conteúdo expresso pelo aspecto *independência PT Neg-*

liberdade, que é o aspecto converso do que poderia ser entendido e que o locutor não quer que se entenda: *independência DC liberdade*.

(3) *A liberdade é o direito de fazer tudo o que as leis permitem; se um cidadão pudesse fazer tudo o que elas proíbem, não teria mais liberdade, porque os outros também teriam tal poder.*

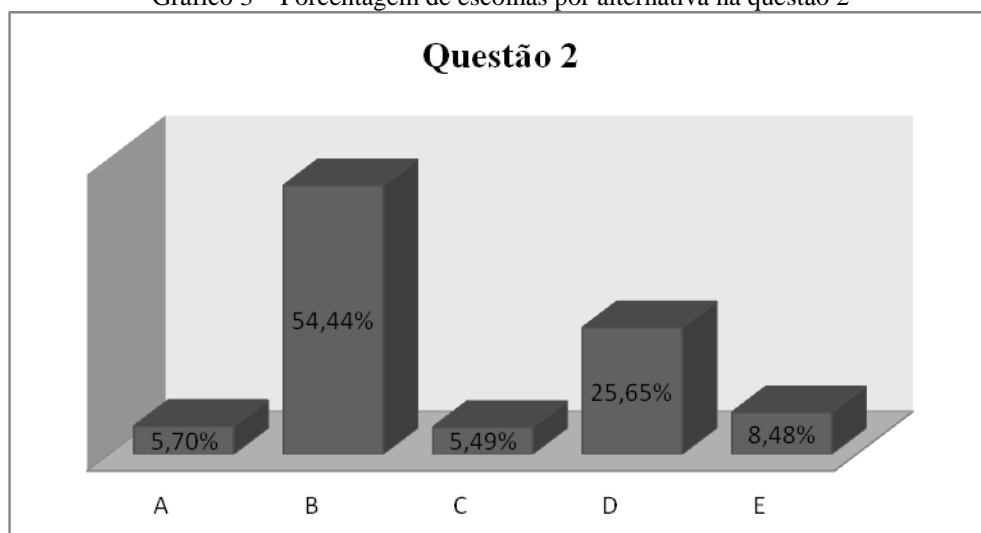
Por fim, Montesquieu diz o que é, para ele, liberdade, apresentado pelo seguinte aspecto: *liberdade DC fazer o que a lei permite*. E na continuação acrescenta que, se um cidadão pudesse fazer tudo que as leis proíbem, todos também poderiam, então não haveria liberdade, que pode ser evocado pelo aspecto: *todos fazer o que a lei proíbe DC Neg-lei proíbe*.

Para responder a característica ressaltada pelo autor no trecho em destaque, o estudante teria que encontrar o sentido que foi construído ao longo dos enunciados, de que ter independência não é ter liberdade (expresso pelo aspecto *independência PT Neg-liberdade*), pois a democracia só permite que se faça aquilo que não é proibido por nenhuma lei (isto é, *liberdade DC fazer o que a lei permite*). Assim, a resposta para qual característica de democracia é ressaltada por Montesquieu não poderia ser a letra a) *ao status de cidadania que o indivíduo adquire ao tomar as decisões por si mesmo*, uma vez que remete ao tema cidadania, e não democracia, que são termos com significações diferentes; nem c) *à possibilidade de o cidadão participar no poder e, nesse caso, livre da submissão às leis*, pois diz justamente o contrário do que está no texto, *democracia DC fazer o que quiser*, de que o cidadão estaria livre de qualquer lei por poder participar do poder. Também a letra d) *ao livre-arbítrio do cidadão em relação àquilo que é proibido, desde que ciente das consequências* está incorreta, já que, da mesma forma que a opção anterior, diz que o cidadão tem permissão para fazer o que quiser, apenas salientando que haveriam consequências nos atos cometidos; e a letra e) *ao direito do cidadão exercer sua vontade de acordo com seus valores pessoais* está errada porque nada diz no trecho de Montesquieu sobre o direito de fazer o que quiser de acordo com seus valores pessoais. A letra b) *ao condicionamento da liberdade dos cidadãos à conformidade às leis*, portanto, é a única aceita, pois diz que na democracia só se tem liberdade de fazer o que é permitido por lei, expresso pelo aspecto *democracia DC liberdade para fazer o que a lei permite*.

Ao contrário da primeira questão analisada, em que a compreensão do texto foi bastante satisfatória por parte dos candidatos, esta questão, no entanto, deixou a desejar.

Somente 54,44% (como pode ser visto no gráfico abaixo) dos alunos acertaram a questão, enquanto 25,65% marcaram a letra d). Embora mais da metade tenha conseguido entender o texto, sendo uma questão que não necessita de conhecimentos teóricos sobre o assunto, era de se esperar que mais pessoas acertassem. É importante perceber que esses 25,65% que marcaram a letra d) são relevantes, mostrando que, talvez por falta de tempo, talvez por falta de compreensão, alguns estudantes foram direcionados para a possibilidade de que na democracia pode-se tudo, desde que cientes das consequências, o que seria evocado pelo aspecto *democracia DC liberdade para fazer o que quiser*, exatamente o contrário da resposta certa.

Gráfico 3 – Porcentagem de escolhas por alternativa na questão 2



Fonte: gráfico elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2012 (2014).

5.3 QUESTÃO 3

*Para Platão, o que havia de verdadeiro em Parmênides era que o objeto de **conhecimento** é um objeto de **razão** e não de **sensação**, e era preciso estabelecer uma relação entre objeto racional e objeto sensível ou material que privilegiasse o primeiro em detrimento do segundo. Lenta, mas irresistivelmente, a Doutrina das Ideias formava-se em sua mente.*

M. Zingano, **Platão e Aristóteles: o fascínio da filosofia**. São Paulo: Odysseus, 2012 (adaptado).

O texto faz referência à relação entre razão e sensação, um aspecto essencial da Doutrina das Ideias de Platão (427 a.C.-346 a.C.). De acordo com o texto, como Platão se situa diante dessa relação?

- Estabelecendo um abismo intransponível entre as duas.
- Privilegiando os sentidos e subordinando o conhecimento a eles.
- Atendo-se à posição de Parmênides de que razão e sensação são inseparáveis.
- Afirmando que a razão é capaz de gerar conhecimento, mas a sensação não.
- Rejeitando a posição de Parmênides de que a sensação é superior à razão.

Para iniciar a análise do trecho, passemos para a Argumentação Interna e Externa dos três termos em negrito. Diremos que **conhecimento** pode ser expresso pelos aspectos *conhecer DC saber para que serve e conhecimento DC poder*. Sobre **razão**, diremos que sua AI é expressa pelo aspecto *avaliar DC neg-sentir*, enquanto que sobre **sensação** diremos que

sua AI é o aspecto recíproco do anterior, *neg-avaliar DC sentir*. A AE dos dois termos pode ser expressa, por exemplo, por *razão DC juízo* e *sensação DC neg-juízo*.

Feito isso, passemos à análise de cada parte do trecho:

(1) *Para Platão, o que havia de verdadeiro em Parmênides era que o objeto de conhecimento é um objeto de razão e não de sensação,*

O enunciado descrito pode ser representado pelos aspectos *conhecimento DC razão* e *conhecimento DC neg-sensação*, esse segundo que pode ser descrito também por *neg-conhecimento DC neg-razão*, ou seja, dois aspectos de um mesmo bloco que contém o conteúdo *ter-conhecimento-por-ter-razão*.

(2) *e era preciso estabelecer uma relação entre objeto racional e objeto sensível ou material que privilegiasse o primeiro em detrimento do segundo.*

Esse segundo enunciado é descrito pelo aspecto *objeto racional DC privilegiar* e *objeto sensível DC neg-privilegiar*, em que o segundo aspecto pode ser evocado pelo aspecto recíproco do primeiro *neg-objeto racional DC neg-privilegiar*, dois aspectos de um mesmo bloco que expressa o sentido *privilegiar-o-objeto-racional*.

(3) *Lenta, mas irresistivelmente, a Doutrina das Ideias formava-se em sua mente.*

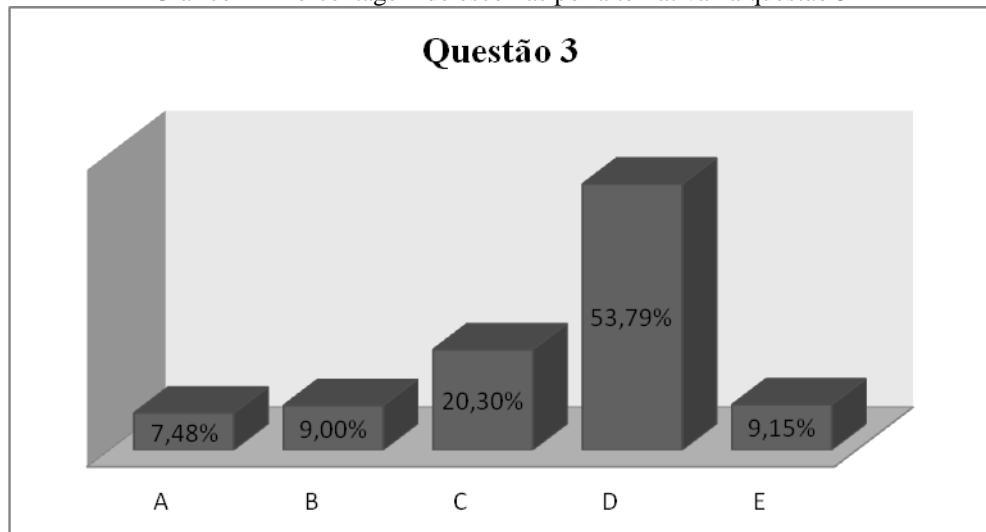
O último enunciado do texto-base explica, então, o que seria a Doutrina das Ideias, que pode ser descrito por um aspecto do tipo *Doutrina das Ideias DC privilegiar a razão* ou do tipo *Doutrina das Ideias DC neg-privilegiar a sensação*, relacionando o que havia sido dito nos outros dois enunciados. Seguindo essa perspectiva, ao dizer que a Doutrina das Ideias formava-se lentamente, encontramos o sentido de que privilegiar a razão em detrimento da sensação era só um pequeno passo, podendo ser evocado pela argumentação externa *formar-se lentamente DC não estar completa*.

Na resolução dessa questão de 2012, de qual é a posição de Platão frente à relação entre razão e sensação, fica óbvia a escolha da letra d), *afirmando que a razão é capaz de gerar conhecimento, mas a sensação não*, evocado pelo aspecto *conhecimento DC razão*, contrária à letra b), *privilegiando os sentidos e subordinando o conhecimento a eles*, evocado pelo aspecto *conhecimento DC sensação*, uma vez que Parmênides diz privilegiar a razão, não

a sensação para adquirir conhecimento. As letras a) e c) (*Estabelecendo um abismo intransponível entre as duas e Atendo-se à posição de Parmênides de que razão e sensação são inseparáveis*) também estão erradas, pois Parmênides separa razão de sensação, porém não com um abismo intransponível, e a letra e) Rejeitando a posição de Parmênides de que a sensação é superior à razão, pois Platão não rejeita a posição de Parmênides e sim concorda com ele.

Pelos resultados obtidos com os microdados do ENEM, é possível perceber que mais candidatos do que o esperado (20,30%) afirmam que Platão concorda com Parmênides que a razão e a sensação são inseparáveis, sentido esse que não está explicado no texto. A resposta correta, como já dito, é a de que, para Platão, deve-se privilegiar a razão para obter conhecimento, não a sensação, o que leva à letra d), alternativa que 53,79% dos estudantes marcou. Esse resultado, obviamente, não é dos piores, porém o que se espera é que perguntas que privilegiam a compreensão do texto somente pela língua tenham o maior número possível de acertos.

Gráfico 4 – Porcentagem de escolhas por alternativa na questão 3



Fonte: gráfico elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2012 (2014).

5.4 QUESTÃO 4

Texto I

Experimentei algumas vezes que os sentidos eram enganosos, e é de prudência nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez.

R. Descartes, *Meditações Metafísicas*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

Texto II

Sempre que alimentarmos alguma suspeita de que uma ideia esteja sendo empregada sem nenhum significado, precisaremos apenas indagar: de que impressão deriva esta suposta ideia? E se for impossível atribuir-lhe qualquer impressão sensorial, isso servirá para confirmar nossa suspeita.

D. Hume, *Uma investigação sobre o entendimento*. São Paulo: Unesp, 2004 (adaptado).

Nos textos, ambos os autores se posicionam sobre a natureza do conhecimento humano. A comparação dos excertos permite assumir que Descartes e Hume

- a) defendem os sentidos como critério originário para considerar um conhecimento legítimo.
- b) entendem que é desnecessário suspeitar do significado de uma ideia na reflexão filosófica e crítica.
- c) são legítimos representantes do criticismo quanto à gênese do conhecimento.
- d) concordam que conhecimento humano é impossível em relação às ideias e aos sentidos.
- e) atribuem diferentes lugares ao papel dos sentidos no processo de obtenção do conhecimento.

Sobre o Texto I, primeiramente parece-nos necessário buscar a AI de *enganar* e de *prudência*. *Enganar* pode ser expresso pela AI *neg-verdade PT fazer crer*, enquanto *prudência* pode ser representado pela AI *perigo DC precaução*. A partir dessa proposição, analisemos o primeiro enunciado:

- (1) *Experimentei algumas vezes que os sentidos eram enganosos, e é de prudência nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez.*

Se *prudência* é tomar precaução quando há perigo, o locutor afirma que é prudente não confiar em quem já enganou, comunicando o aspecto *enganou DC perigoso*. Esse é um aviso do locutor para somente confiar em quem nunca enganou, expresso pelo aspecto *enganou DC neg-se fiar* e seu aspecto recíproco, *neg-enganou DC se fiar*. Ao afirmar que os sentidos são enganosos, o locutor dá a entender que os sentidos já enganaram e por isso não se deve confiar neles, o que pode ser visto pelo aspecto *sentidos enganaram DC neg-confiar*.

Em relação ao Texto II, descreveremos primeiro que o verbo *suspeitar* pode ser também expresso por *desconfiar* (ou *neg-confiar*). Dessa forma podemos explicar o enunciado seguinte:

- (2) *Sempre que alimentarmos alguma suspeita de que uma ideia esteja sendo empregada sem nenhum significado, precisaremos apenas indagar: de que impressão deriva esta suposta ideia?*

O locutor aqui pede que seu interlocutor, ao suspeitar do uso de uma ideia sem significado, indague de onde vem essa desconfiança, sentidos que são expostos pelos aspectos *ideia sem significado DC desconfiar* e *desconfiar DC indagar*. O problema nesse enunciado é que não se tem certeza de que o termo ideia está ali como anáfora resumidora, sintetizando a desconfiança do uso de uma ideia sem nenhum significado, ou se está ali como anáfora fiel do mesmo termo.

- (3) E se for impossível atribuir-lhe qualquer impressão sensorial, isso servirá para confirmar nossa suspeita.

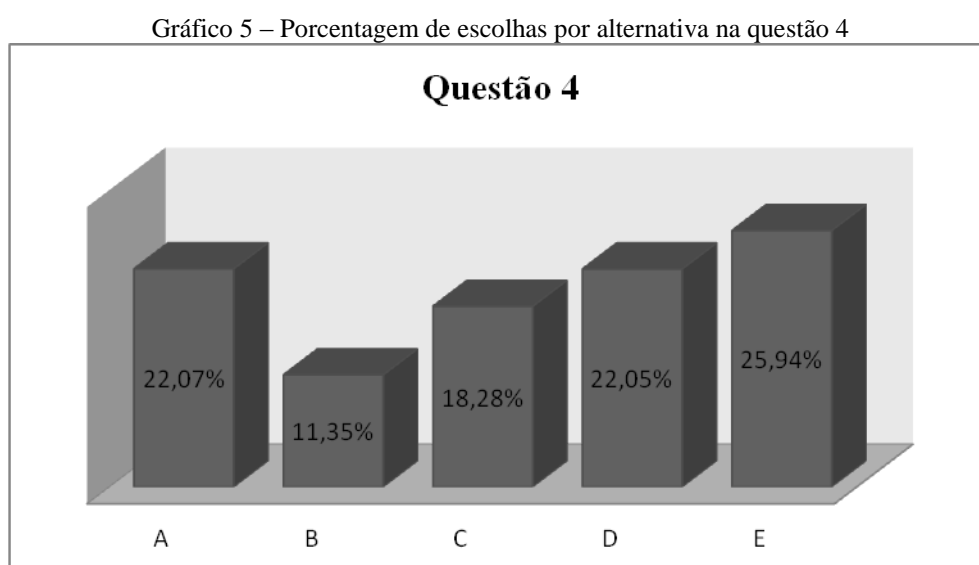
Esse terceiro enunciado comunica o conteúdo expresso pelo aspecto *impressão DC confirmar suspeita*, em que o locutor afirma que se há impressão sensorial, isto é, um sentido, uma sensação, é porque essa suspeita está confirmada. Portanto, o que o trecho diz é que se existe algum sentido, se pode confiar, expresso por *sentidos DC confiar*, aspecto de um bloco distinto de *sentidos DC neg-confiar*, do Texto I.

A comparação dos excertos dessa questão da prova do ENEM 2012 permite assumir, portanto, que Descartes e Hume têm opiniões diferentes sobre os sentidos e impressões para obter conhecimento (*sentidos DC neg-confiar*, para Descartes; *sentido DC confiar*, para Hume), isto é, a alternativa correta é a letra *e) atribuem diferentes lugares ao papel dos sentidos no processo de obtenção do conhecimento*. Com isso, as letras *a) defendem os sentidos como critério originário para considerar um conhecimento legítimo*, *b) entendem que é desnecessário suspeitar do significado de uma ideia na reflexão filosófica e crítica* e *d) concordam que conhecimento humano é impossível em relação às ideias e aos sentidos* estão incorretas por apresentarem que os dois pensadores têm opiniões iguais. A alternativa *c) são legítimos representantes do criticismo quanto à gênese do conhecimento*, está incorreta porque, ao usar o termo criticismo, relativo à razão, faz com que os dois pensadores tenham a mesma opinião de que não se deve levar em conta as sensações na busca pelo conhecimento.

Esta questão nos pareceu, dentre todas até o momento, a mais complicada de ser compreendida. Além de apresentar uma referenciação confusa no enunciado (2), sobre o termo ideia, tem uma base muito filosófica, disciplina pouco estudada no ensino médio, tendo apenas um período por semana e muitas vezes em um só ano. Dessa forma, entendemos por que os resultados foram tão pouco satisfatórios, fazendo com que os candidatos marcassem respostas bem diferentes. De acordo com o gráfico abaixo, mesmo havendo maior número na

alternativa correta, a diferença na escolha foi muito baixa (25,94% na resposta certa; 22,07% na letra a; e 22,05% na letra d).

Em razão do problema de referência do segundo enunciado dessa questão, este texto consegue ser ainda mais complicado do que já seria sem esse erro. O trecho tem um estilo muito filosófico, reflexivo, modo que alunos de ensino médio têm muita dificuldade de compreender por muitas vezes não conseguirem fazer abstrações. Logo, a diferença na porcentagem de escolhas para cada alternativa ficou bem pequena (como mostra o Gráfico 5), o que parece ter como causa uma escolha aleatória por parte dos candidatos.



Fonte: gráfico elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2012 (2014).

5.5 QUESTÃO 5

Fugindo à luta de classes, a nossa organização sindical tem sido um instrumento de harmonia e de cooperação entre o capital e o trabalho. Não se limitou a um sindicalismo puramente “operário”, que conduziria certamente à luta contra o “patrão”, como aconteceu com outros povos.

W. Falcão, Cartas Sindicais. In: Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro: 10 (85), set. 1941 – Adaptado.

Nesse documento oficial, à época do Estado Novo (1937-1945), é apresentada uma concepção de organização sindical que:

- a) elimina os conflitos no ambiente das fábricas.
- b) limita os direitos associativos do segmento patronal.
- c) orienta a busca do consenso entre trabalhadores e patrões.
- d) proíbe o registro de estrangeiros nas entidades profissionais do país.
- e) desobriga o Estado quanto aos direitos e deveres da classe trabalhadora.

Primeiramente vamos dividir o texto dessa questão de 2012 em duas partes para que possamos analisá-lo de forma mais simples. A partir de então, veremos quais os encadeamentos e as argumentações são apresentados.

(1) *Fugindo à luta de classes, a nossa organização sindical tem sido um instrumento de harmonia e de cooperação entre o capital e o trabalho.*

O enunciado transcrito pode ser parafraseado pelo aspecto *fuga à luta de classes DC harmonia e cooperação*, uma vez que comunica o conteúdo fugir-à-luta-de-classes-para-buscar-harmonia-e-cooperação. No enunciado seguinte, é explicado como funciona essa consideração:

(2) *Não se limitou a um sindicalismo puramente “operário”, que conduziria certamente a luta contra o “patrão”, como aconteceu com outros povos.*

É necessário, primeiramente, buscar o sentido contido na AI de “operário”, assim como de “patrão”. Partiremos dos dois segmentos *classe alta* (no sentido de estar mais alto na hierarquia, não em relação à riqueza) e *comandar*, para construir um bloco. A partir disso, usaremos o aspecto *neg-classe alta DC neg-comandar* (parafraseável por *classe baixa DC obedecer*) como definição de *operário*, assim como o seu aspecto recíproco *classe alta DC comandar* como definição de *patrão*. Por haver essa oposição na hierarquia, o mais alto contra o mais baixo, pressupõe-se que, ao dizer que o sindicato é “operário”, diz-se que é contrário a “patrão”, como explicado pelo enunciado (2). Esse conceito é descrito por uma AE *operário DC contra o patrão*, que explica os aspectos *Neg-sindicalismo operário DC neg-contra o patrão*, aspecto recíproco do aspecto pressuposto, *sindicalismo operário DC contra o patrão*.

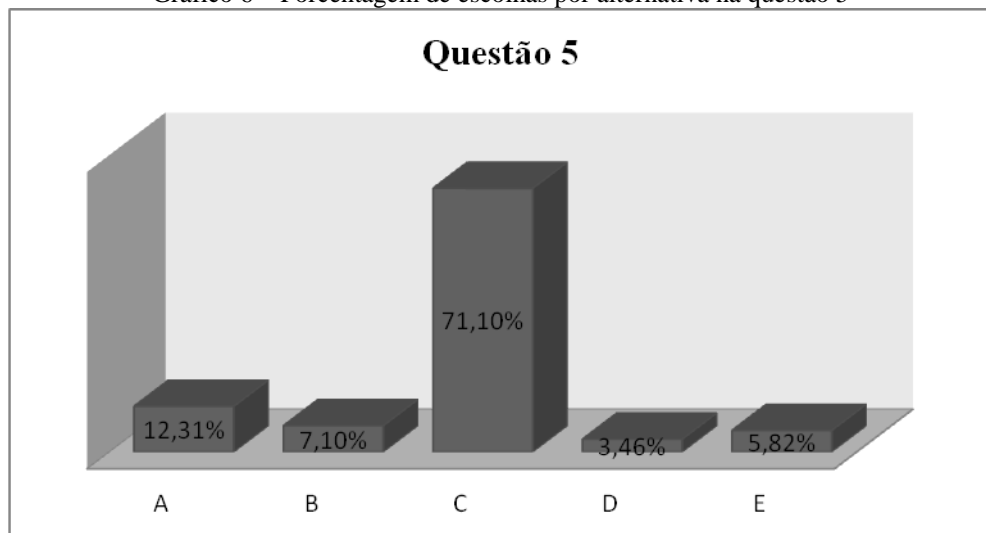
Com base nos encadeamentos levantados pelos dois enunciados, chega-se ao aspecto que resume o trecho em seu sentido completo: *Neg-sindicalismo operário DC harmonia e cooperação*, que leva à conclusão: *organização sindical DC harmonia e cooperação*, que é o argumento empregado pelo autor.

Voltamos-nos agora para a questão em si: qual a concepção de organização sindical apresentada pelo documento exposto? Para responder, o estudante não precisa saber como o regime do Estado Novo funcionava. Nota-se que o leitor sem conhecimento e sem muita paciência irá direto para a opção da letra a) *elimina os conflitos no ambiente das fábricas*, isso porque, quando se trata de sindicatos e operários, a memória leva para o termo *fábricas*. No entanto, o trecho do documento não cita em nenhum momento o tipo de sindicato. Também se elimina a opção d) *proíbe o registro de estrangeiros nas entidades profissionais do país* de imediato por não referir-se a questões de estrangeiros e a opção e) *desobriga o Estado quanto*

aos direitos e deveres da classe trabalhadora por não tratar de obrigações do Estado. Assim, sobram apenas duas opções, que respondemos facilmente depois da análise feita. Se a conclusão é a de que *nossa organização sindical DC harmonia e cooperação*, a alternativa b) *limita os direitos associativos do segmento patronal* também é eliminada por considerar que os patrões limitariam os direitos de associação dos operários. Dessa maneira, a opção correta é a da letra c) *orienta a busca do consenso entre trabalhadores e patrões*, pois há nesse sindicato harmonia e cooperação (descrita no uso da expressão *consenso*) entre os operários e seus patrões.

Esta questão, assim como a primeira, teve um número bastante elevado de acertos, 71,10%, o que confirma sua facilidade e mostra que, por mais ruim que esteja a educação no país, ainda é possível reverter a situação se os professores se dedicarem a desenvolver as competências e habilidades de que os alunos necessitam para evoluírem intelectualmente.

Gráfico 6 – Porcentagem de escolhas por alternativa na questão 5



Fonte: gráfico elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2012 (2014).

5.6 QUESTÃO 6

No mundo árabe, países governados há décadas por regimes políticos centralizadores contabilizam metade da população com menos de 30 anos; desses, 56% têm acesso à internet. Sentindo-se sem perspectivas de futuro e diante da estagnação da economia, esses jovens incubam vírus sedentos por modernidade e democracia. Em meados de dezembro, um tunisiano de 26 anos, vendedor de frutas, põe fogo no próprio corpo em protesto por trabalho, justiça e liberdade. Uma série de manifestações eclode na Tunísia e, como uma epidemia, o vírus libertário começa a se espalhar pelos países vizinhos, derrubando em seguida o presidente do Egito, Hosni Mubarak. Sites e redes sociais – como o Facebook e o Twitter – ajudaram a mobilizar manifestantes do norte da África a ilhas do Golfo Pérsico.

SEQUEIRA, C. D.; VILLAMÉA, L. A epidemia da Liberdade. Istoé Internacional. 2 mar. 2011 (adaptado).

Considerando os movimentos políticos mencionados no texto, o acesso à internet permitiu aos jovens árabes

- a) reforçar a atuação dos regimes políticos existentes.
- b) tomar conhecimento dos fatos sem se envolver.
- c) manter o distanciamento necessário à sua segurança.
- d) disseminar vírus capazes de destruir programas dos computadores.
- e) difundir ideias revolucionárias que mobilizaram a população.

Separaremos o trecho a ser analisado desta questão de 2011 da prova do ENEM:

- (1) *No mundo árabe, países governados há décadas por regimes políticos centralizadores contabilizam metade da população com menos de 30 anos; desses, 56% têm acesso à internet.*

A partir do enunciado acima descrito, chegamos primeiro ao sentido de que países governados por regimes políticos centralizadores têm uma população alta de pessoas com menos de 30 anos, isto é, jovens: *regimes políticos centralizadores DC população jovem*. A partir dessa informação, é exposto que 56% desses jovens tem acesso à internet, sentido que é expresso pelo aspecto *população jovem DC ter acesso à internet*.

- (2) *Sentindo-se sem perspectivas de futuro e diante da estagnação da economia, esses jovens incubam vírus sedentos por modernidade e democracia.*

Nesse segundo enunciado, o locutor mostra que os jovens antes referidos não têm perspectivas por causa da estagnação da economia, representado pelo aspecto *estagnação econômica DC neg-perspectivas*. Essa falta de perspectivas gera nos jovens o desejo de ter (vírus sedento por) modernidade e democracia, sentido do aspecto *neg-perspectivas DC querer modernidade e democracia*. O desejo, então, pode ser explicado pela AE *vírus DC contagioso*, que esclarece a grande transmissão da vontade de lutar entre os jovens.

- (3) *Em meados de dezembro, um tunisiano de 26 anos, vendedor de frutas, põe fogo no próprio corpo em protesto por trabalho, justiça e liberdade.*

O enunciado acima relata que um rapaz pôs fogo no corpo em protesto contra as mazelas de sua sociedade (falta de trabalho, de justiça e de liberdade), sentido que pode ser descrito pelo aspecto *incendiar-se DC protestar*.

- (4) *Uma série de manifestações eclode na Tunísia e, como uma epidemia, o vírus libertário começa a se espalhar pelos países vizinhos, derrubando em seguida o presidente do Egito, Hosni Mubarak.*

O quarto enunciado fala das diversas manifestações feitas no mundo árabe que eclodiram com a derrubada do presidente do Egito. Ao falar que o vírus libertário se espalhou, o locutor remete ao desejo de liberdade dos jovens, que gerou as manifestações, sentido que pode ser visto no aspecto *neg-liberdade DC manifestações*. Esse sentido é completado por *manifestações DC derrubar presidente*.

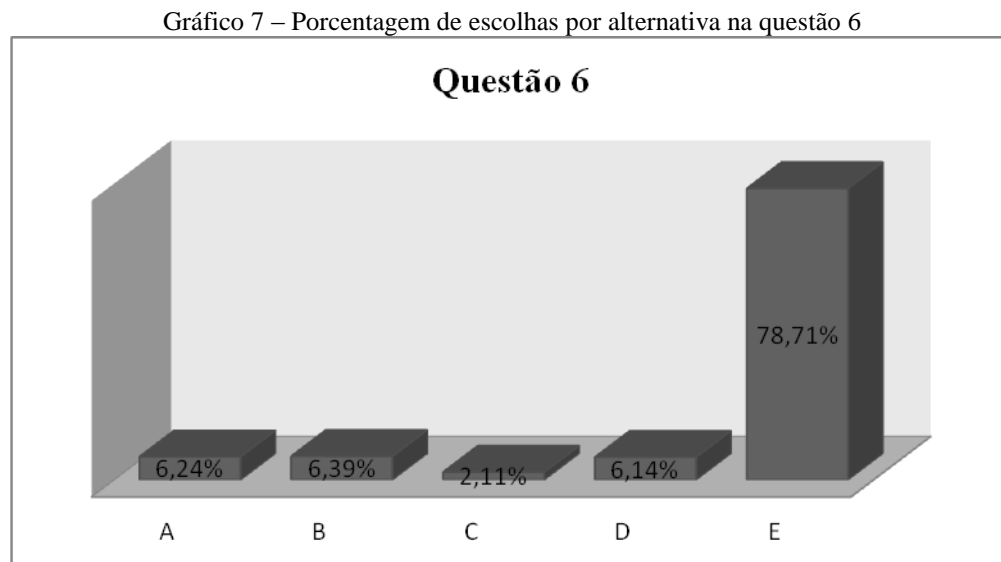
- (5) *Sites e redes sociais – como o Facebook e o Twitter – ajudaram a mobilizar manifestantes do norte da África a ilhas do Golfo Pérsico.*

Por fim, o último enunciado apresenta que a internet (sites e redes sociais como o Facebook e o Twitter) ajudou a mobilizar as manifestações contra os governos autoritários, fazendo com que fosse cada vez maior e mais forte, sentido representado por *internet DC mobilização maior*.

De acordo com o texto, portanto, o acesso à internet não permitiu aos jovens árabes a) *reforçar a atuação dos regimes políticos existentes*, já que a luta era justamente contra esses regimes políticos; também não permitiu b) *tomar conhecimento dos fatos sem se envolver, uma vez que, pelo contrário, o uso da internet ajudou a envolver mais jovens*; ainda, não permitiu c) *manter o distanciamento necessário à sua segurança.*, pois, como já dissemos, o acesso à internet fez com que houvesse mais envolvimento, não distanciamento; por fim, não permitiu d) *disseminar vírus capazes de destruir programas dos computadores.*, já que o vírus falado no texto é referente a um desejo, uma vontade de lutar pelos direitos, não relacionado com a informática. Assim, a alternativa correta para a pergunta de como o acesso à internet

ajudou os jovens árabes é a letra *e*) *difundir ideias revolucionárias que mobilizaram a população.*

A seguinte questão do ENEM 2011 teve uma porcentagem bastante boa de acertos: 78,71%. As outras alternativas, como mostra o Gráfico 7, tiveram um percentual baixo de escolhas e apresentam números parecidos.



Fonte: gráfico elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2012 (2014).

5.7 QUESTÃO 7

O professor Paulo Saldiva pedala 6 km em 22 minutos de casa para o trabalho, todos os dias. Nunca foi atingido por um carro. Mesmo assim, é vítima diária do trânsito de São Paulo: a cada minuto sobre a bicicleta, seus pulmões são envenenados com 3,3 microgramas de poluição particulada – poeira, fumaça, fuligem, partículas de metal em suspensão, sulfatos, nitratos, carbono, compostos orgânicos e outras substâncias nocivas.

ESCOBAR, H. Sem Ar. O Estado de São Paulo. Ago. 2008.

A população de uma metrópole brasileira que vive nas mesmas condições socioambientais das do professor citado no texto apresentará uma tendência de

- ampliação da taxa de fecundidade.
- diminuição da expectativa de vida.
- elevação do crescimento vegetativo.
- aumento na participação relativa de idosos.
- redução na proporção de jovens na sociedade

Esta questão retirada da prova de Ciências Humanas do ENEM 2011 tem uma estrutura um pouco diferente das demais, porém, por a consideramos muito simples, incluímos na análise.

- O professor Paulo Saldiva pedala 6 km em 22 minutos de casa para o trabalho, todos os dias. Nunca foi atingido por um carro.*

Apesar de haver aqui duas frases sintaticamente, semanticamente existe apenas um enunciado, que, por sua vez, pode ser expresso pelo aspecto *pedalar até o trabalho PT neg-atropelado*.

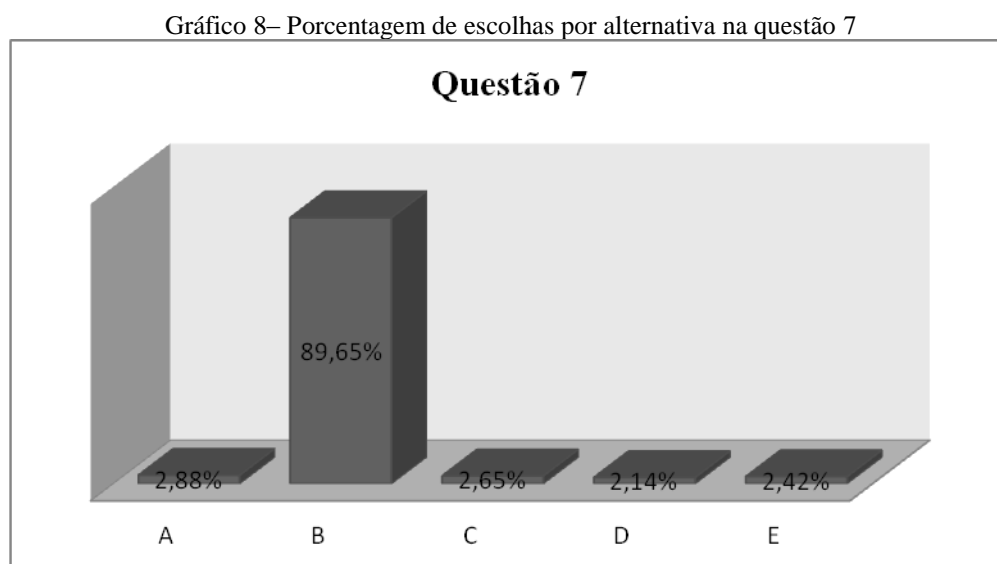
(2) *Mesmo assim, é vítima diária do trânsito de São Paulo: a cada minuto sobre a bicicleta, seus pulmões são envenenados com 3,3 microgramas de poluição particulada – poeira, fumaça, fuligem, partículas de metal em suspensão, sulfatos, nitratos, carbono, compostos orgânicos e outras substâncias nocivas.*

Esse enunciado, embora seja longo, não parece oferecer muitos obstáculos para sua compreensão, pois sua extensão se deve a diversos exemplos elencados (poeira, fumaça, fuligem, partículas de metal em suspensão, sulfatos, nitratos, carbono, compostos orgânicos e outras substâncias nocivas), esses que podem simplesmente ser reunidos no termo *poluição*. O enunciado (2) apresenta um conector já no início, o relacionando ao enunciado (1), ao enunciar que mesmo sem ter sido atropelado, Paulo é vítima do trânsito, sentido que pode ser descrito pelo aspecto *neg-atropelado PT vítima do trânsito*. Para explicar, o locutor relata que Paulo é vítima do trânsito por ser envenenado pela poluição do ar, sentido que é representado pelo aspecto *envenenamento por poluição DC vítima do trânsito*.

Logo, o primeiro enunciado comunicava que, por não ter sido atropelado, Paulo não era vítima do trânsito, sentido expresso pelo aspecto *neg-atropelado DC neg-vítima do trânsito*, aspecto converso de *neg-atropelado PT vítima do trânsito*, sentido mostrado no segundo enunciado.

Dessa maneira, a resposta para qual tendência uma população metropolitana brasileira vivendo em condições socioambientais iguais às do professor citado no texto tem é a alternativa *b) diminuição da expectativa de vida*, em que se faz uma relação entre ser vítima (que tem por AE: *sofre dano DC vítima*) e morrer (que tem por AE: *sofre dano fatal DC morre*), criando o encadeamento *envenenamento por poluição DC menos expectativa de vida*. Assim, como a letra *a) ampliação da taxa de fecundidade*, refere-se a aumento de vidas, essa alternativa está errada. A alternativa *c) elevação do crescimento vegetativo*, não parece ter muito sentido, pois remete à ideia de que haveria um aumento da vegetação. As alternativas *d) aumento na participação relativa de idosos* e *e) redução na proporção de jovens na sociedade*, fazem referência a parcelas da sociedade (jovens ou idosos), o que não é dito no texto-base da questão, que não alude a uma parte específica, mas à sociedade em geral.

A questão que acabamos de analisar foi, das dez que escolhemos, a que teve o percentual de acertos maior, quase 90%. Essa questão se refere às transformações dos espaços geográficos e como a sociedade influencia nessa mudança, tema que é discutido não só na geografia como nas disciplinas de sociologia e biologia.



Fonte: gráfico elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2012 (2014).

5.8 QUESTÃO 8

Na década de 1990, os movimentos sociais camponeses e as ONGs tiveram destaque, ao lado de outros sujeitos coletivos. Na sociedade brasileira, a ação dos movimentos sociais vem construindo lentamente um conjunto de práticas democráticas no interior das escolas, das comunidades, dos grupos organizados e na interface da sociedade civil com o Estado. O diálogo, o confronto e o conflito têm sido os motores no processo de construção democrática.

SOUZA, M. A. Movimentos sociais no Brasil contemporâneo: participação e possibilidades das práticas democráticas. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt>. Acesso em: 30 abr. 2010 (adaptado).

Segundo o texto, os movimentos sociais contribuem para o processo de construção democrática, porque

- determinam o papel do Estado nas transformações socioeconômicas.
- aumentam o clima de tensão social na sociedade civil.
- pressionam o Estado para o atendimento das demandas da sociedade.
- privilegiam determinadas parcelas da sociedade em detrimento das demais.
- propiciam a adoção de valores éticos pelos órgãos do Estado.

Para iniciar a análise dessa questão, faz-se necessário primeiramente explicar o sentido de ONG, isto é, Organização Não Governamental. Esse tipo de organização é um grupo de ajuda comunitária organizado sem fins lucrativos, o que gera AEs do tipo *ONG DC neg-lucro* e *ONG DC ajuda comunitária*. Com isso, iniciaremos a análise:

- Na década de 1990, os movimentos sociais camponeses e as ONGs tiveram destaque, ao lado de outros sujeitos coletivos.*

Em relação ao primeiro enunciado desta questão do ENEM de 2011, nos parece importante explicar apenas o uso do termo *destaque*. Com uma AE como *destacar DC por em foco*, assume-se que tanto movimentos sociais camponeses e ONGs quanto outros sujeitos coletivos são postos em foco, isto é, adquirem realce, na década de 1990.

(2) *Na sociedade brasileira, a ação dos movimentos sociais vem construindo lentamente um conjunto de práticas democráticas no interior das escolas, das comunidades, dos grupos organizados e na interface da sociedade civil com o Estado.*

É importante nesse enunciado chamar atenção para o uso do gerúndio em *vem construindo*, situação que mostra uma continuidade e não conclusão, sentido que pode ser expresso pelo aspecto *vem construindo DC neg-pronto*. O advérbio *lentamente* (que pode ser representado pela AE *lentamente DC aos poucos*) exprime o modo como a ação dos movimentos sociais vem sendo construída, enfatizando mais ainda a não conclusão. Além disso, é importante entender o sentido de *práticas democráticas*. Se democracia é um sistema governamental em que o povo tem poderes, expresso pelo aspecto *democracia DC poder do povo*, as *práticas democráticas* referem-se aos direitos que os grupos mencionados começaram a perceber que têm.

Assim se conclui que não havia práticas democráticas nos grupos citados, começando a existirem a partir da participação dos movimentos sociais, sentido evocado pelos aspectos *com movimentos sociais DC com práticas democráticas* e *práticas democráticas DC lutar pelos direitos*.

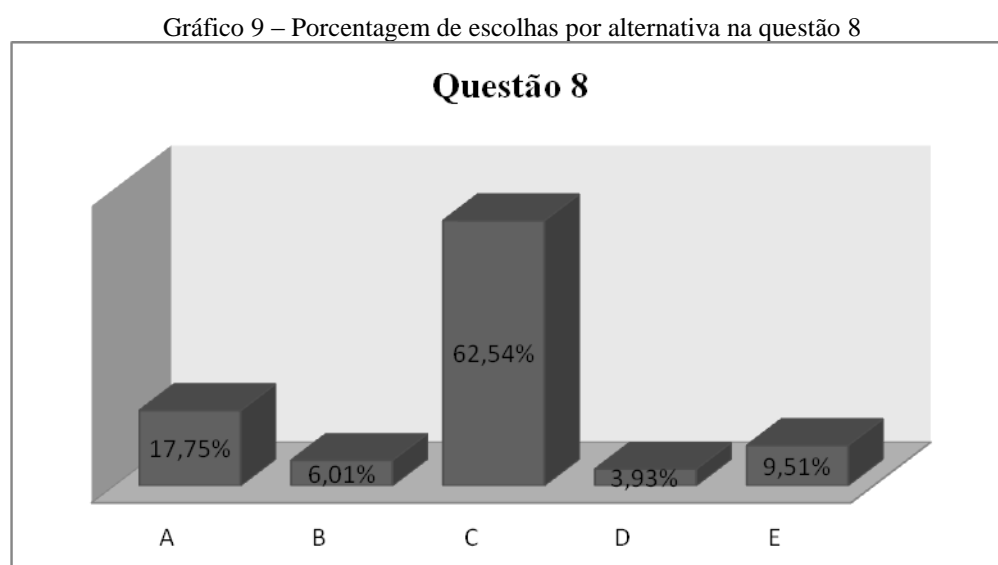
(3) *O diálogo, o confronto e o conflito têm sido os motores no processo de construção democrática.*

O terceiro enunciado termina o trecho exposto averiguando que os movimentos sociais levaram aos grupos citados no segundo enunciado diálogo, confronto e conflito, o que incentivou as práticas democráticas, sentido que é apresentado pelo aspecto *diálogo, confronto e conflito DC incentivados da democracia*.

A partir dessa exploração do texto-base da questão, entende-se que os movimentos sociais contribuem para o processo de construção democrática, porque faz com que a

sociedade (os grupos citados no segundo enunciado) lute por seus direitos, isto é, porque *pressionam o Estado para o atendimento das demandas da sociedade*, que á a alternativa c). Por isso, a letra a) *determinam o papel do Estado nas transformações socioeconômicas* está errada, pois não remete à economia nem fala do papel do Estado. Estão erradas também as alternativas b) *aumentam o clima de tensão social na sociedade civil*, porque o texto fala de uma situação que estava apenas começando em 1990; d) *privilegiam determinadas parcelas da sociedade em detrimento das demais*, já que não há privilégios no texto, pois a sociedade em geral teria direitos; e e) *propiciam a adoção de valores éticos pelos órgãos do Estado*, uma vez que não são citados valores éticos.

O percentual de acertos desta questão foi de 62,54%, número que não é ruim, mas que poderia ser muito melhor, visto que pede uma resposta apenas relacionada ao texto linguisticamente. Parece-nos que a dificuldade maior está no sentido do termo democracia, que estaria relacionado aos direitos da população. Como se vê no Gráfico 9, 17,75% dos candidatos relacionou práticas democráticas com o papel do Estado nas transformações socioeconômicas, pois o Brasil é um país com regime político democrático.



Fonte: gráfico elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2012 (2014).

5.9 QUESTÃO 9

Embora o Brasil seja signatário de convenções e tratados internacionais contra a tortura e tenha incorporado em seu ordenamento jurídico uma lei tipificando o crime, ele continua a ocorrer em larga escala. Mesmo que a lei que tipifica a tortura esteja vigente desde 1997, até o ano 2000 não se conhece nenhum caso de condenação de torturadores julgado em última instância, embora tenham sido registrados nesse período centenas de casos, além de numerosos outros presumíveis, mas não registrados.

Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 16 jun. 2010 (adaptado).

O texto destaca a questão da tortura no país, apontando que

- a) a justiça brasileira, por meio de tratados e leis, tem conseguido inibir e, inclusive, extinguir a prática da tortura.
- b) a existência da lei não basta como garantia de justiça para as vítimas e testemunhas dos casos de tortura.
- c) as denúncias anônimas dificultam a ação da justiça impedindo que torturadores sejam reconhecidos e identificados pelo crime cometido.
- d) a falta de registro da tortura por parte das autoridades policiais, em razão do desconhecimento da tortura como crime, legitima a impunidade.
- e) a justiça tem esbarrado na precária existência de jurisprudência a respeito da tortura, o que a impede de atuar nesses casos.

A seguinte questão de 2011 do ENEM será dividida aqui em três enunciados para facilitar a leitura da análise:

- (1) *Embora o Brasil seja signatário de convenções e tratados internacionais contra a tortura e tenha incorporado em seu ordenamento jurídico uma lei tipificando o crime, ele continua a ocorrer em larga escala.*

O primeiro enunciado comunica que há no Brasil convenções e tratados contra a tortura, portanto é um país contra a tortura, sentido explicado pelo aspecto *convenções e tratados DC contra tortura*. Assim também com a incorporação de uma lei tipificando a tortura como crime, sentido expresso por *incorporar lei DC ser contra tortura*. Porém, apesar desses dois elementos orientando para o término da tortura no país, ela ainda acontece, sentido que gera outro aspecto, *contra tortura PT casos*, aspecto converso de *contra tortura DC neg-casos*, sentido que era esperado.

- (2) *Mesmo que a lei que tipifica a tortura esteja vigente desde 1997, até o ano 2000 não se conhece nenhum caso de condenação de torturadores julgado em última instância,*

Com esse segundo enunciado, conclui-se que há uma lei tipificando tortura como crime, o que leva ao sentido de que o país é contra (*contra tortura DC neg-casos*), porém o

articulador *mesmo que* cria uma transgressão, pois diz que não há condenações de tortura desde a criação da lei. Esse sentido é explicado pelo aspecto *lei PT neg-condenações*.

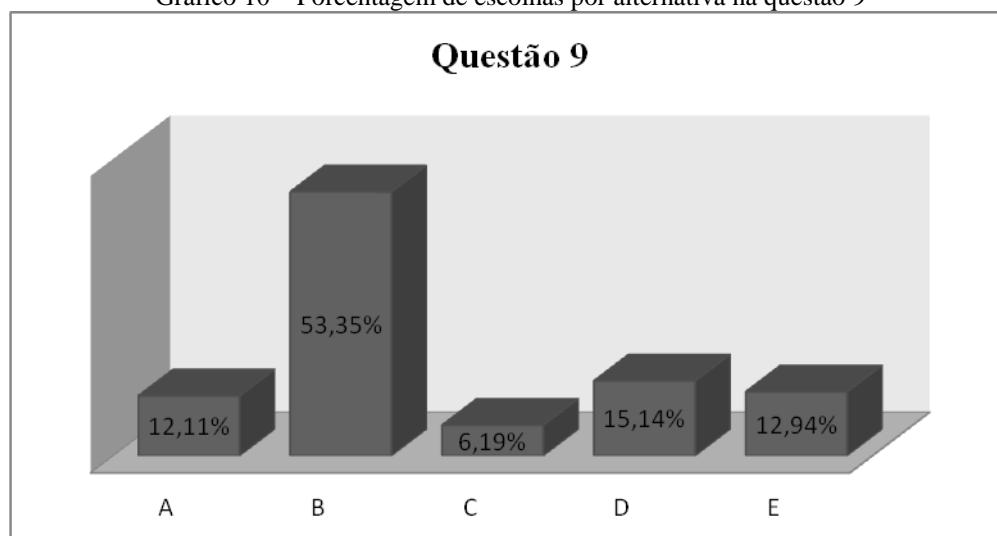
(3) embora tenham sido registrados nesse período centenas de casos, além de numerosos outros presumíveis, mas não registrados.

A transgressão do enunciado anterior somente é compreendida completamente com esse terceiro enunciado, em que o locutor afirma que há casos de tortura, apesar de não haver condenações, sentido representado pelo aspecto *casos PT neg-condenações*.

Logo, o texto destaca a questão da tortura no país, apontando que *b) a existência da lei não basta como garantia de justiça para as vítimas e testemunhas dos casos de tortura*, uma vez que, embora haja lei, não estão acontecendo condenações (*casos PT neg-condenações*). Por isso, a letra *a) a justiça brasileira, por meio de tratados e leis, tem conseguido inibir e, inclusive, extinguir a prática da tortura* está errada, pois remete a um sentido diferente, o aspecto transposto *neg-casos DC neg-condenações*. A alternativa *c) as denúncias anônimas dificultam a ação da justiça impedindo que torturadores sejam reconhecidos e identificados pelo crime cometido* também é incorreta, uma vez que o texto não cita nada sobre denúncias anônimas. Ainda, também não está correta a letra *d) a falta de registro da tortura por parte das autoridades policiais, em razão do desconhecimento da tortura como crime, legitima a impunidade* porque não são dados no texto elementos que remetam à falta de registro por parte das autoridades policiais. Por fim, está incorreta a alternativa *e) a justiça tem esbarrado na precária existência de jurisprudência a respeito da tortura, o que a impede de atuar nesses casos*, uma vez que o texto explica que há jurisprudência, há uma lei tipificando a tortura como crime.

Por mais que, após a análise, percebamos claramente que mesmo com leis contra tortura o país tem diversos casos sem condenações, o percentual de acertos dessa questão não foi muito grande: 53,35%. Nota-se que muitos buscaram respostas no contexto externo, relacionando o tema com outros dados conhecidos.

Gráfico 10 – Porcentagem de escolhas por alternativa na questão 9



Fonte: gráfico elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2012 (2014).

5.10 QUESTÃO 10

O acidente nuclear de Chernobyl revela brutalmente os limites dos poderes técnico-científicos da humanidade e as “marchas-a-ré” que a “natureza” nos pode reservar. É evidente que uma gestão mais coletiva se impõe para orientar as ciências e as técnicas em direção a finalidades mais humanas.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. São Paulo: Papirus, 1995 (adaptado).

O texto trata do aparato técnico-científico e suas consequências para a humanidade, propondo que esse desenvolvimento

- a) defina seus projetos a partir dos interesses coletivos
- b) guie-se por interesses econômicos, prescritos pela lógica do mercado.
- c) priorize a evolução da tecnologia, se apropriando da natureza.
- d) promova a separação entre natureza e sociedade tecnológica.
- e) tenha gestão própria, com o objetivo de melhor apropriação da natureza.

Dividiremos, mais uma vez, o trecho usado de texto-base para essa questão da prova do ENEM de 2011.

(1) O acidente nuclear de Chernobyl revela brutalmente os limites dos poderes técnico-científicos da humanidade e as “marchas-a-ré” que a “natureza” nos pode reservar.

Para descrever os encadeamentos desse enunciado, primeiramente se faz necessário explicar certos termos lexicais que darão sentido ao todo. Ao dizer que o acidente revela *brutalmente* algo, o locutor afirma que o acidente revela uma desumanidade, salientando a característica como ruim, sentido que pode ser descrito por uma AE do tipo *brutalmente DC desumano* ou *brutalmente DC ruim*. Já o termo *limites* descreve o ponto máximo onde se pode chegar, sentido que é expresso pela AI *neg-mover-se DC ponto final*. Por outro lado, a

expressão “marchas-a-ré” tem um sentido contrário, revelando um retrocesso, sentido que pode ser expresso por uma AI como *mover-se PT para trás*.

Além disso, ao colocar *natureza* entre aspas, o locutor destaca o termo assumindo que há um sentido diferente do comum, duplo, para o termo, referindo-se a uma natureza humana, não só referente ao mundo natural. Esses sentidos serão então expressos por AEs do tipo *natureza DC mundo natural* e *natureza PT humanidade*. Com isso, o enunciado é representado pelos aspectos *acidente de Chernobyl DC limites da ciência* e *acidente de Chernobyl DC retrocesso humano*, que levam ao sentido *fazer ciência DC neg-pensar no ser humano*.

(2) *É evidente que uma gestão mais coletiva se impõe para orientar as ciências e as técnicas em direção a finalidades mais humanas.*

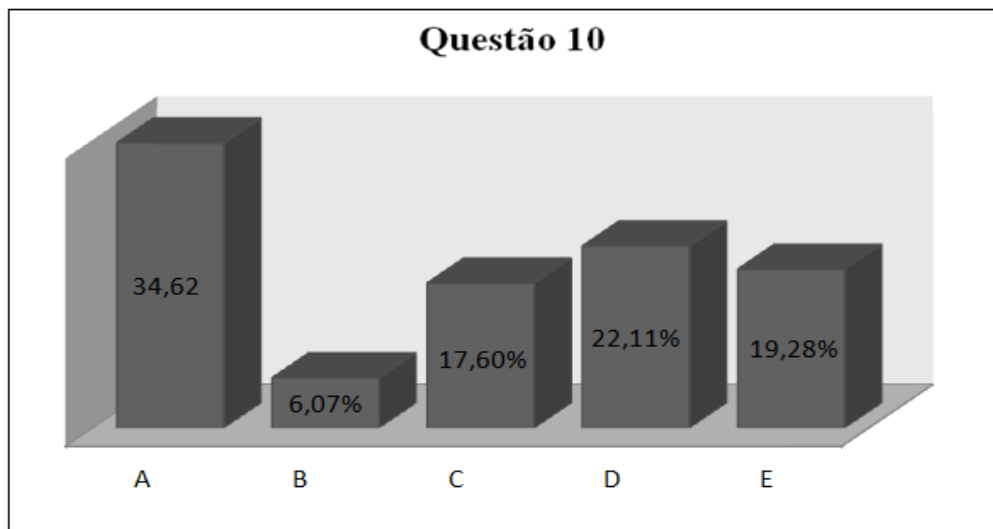
O segundo enunciado do trecho comunica o conteúdo de que as ciências e as técnicas (as pesquisas) devem partir da administração (gestão) coletiva, isto é, devem ser antes estudadas e aceitas por muitas pessoas (expresso pelo aspecto *aceito pela coletividade DC poder fazer ciência*), a fim de se pensar mais no ser humano, sentido apresentado pelo aspecto *fazer ciência PT pensar no ser humano*, converso ao sentido que é apresentado no primeiro enunciado, quando o locutor afirmou que o acidente de Chernobyl revelava a falta de humanidade, de pensar no ser humano.

Dessa maneira, a resposta correta para qual a proposta do texto em relação ao desenvolvimento do aparato técnico-científico e suas consequências para a humanidade é a letra *a) defina seus projetos a partir dos interesses coletivos*, pois afirma que as pesquisas devem ser antes vistas e aceitas pela comunidade, por mais do que apenas um grupo de pessoas, sentido representado pelo aspecto *aceito pela coletividade DC poder fazer pesquisa*, que é concluído a partir de *fazer ciência PT pensar no ser humano*. O trecho não cita nada sobre interesses econômicos, como afirma a letra *b) guie-se por interesses econômicos, prescritos pela lógica do mercado*; nem sobre priorizar a evolução da tecnologia, como diz a letra *c) priorize a evolução da tecnologia, se apropriando da natureza*; assim como não sustenta uma promoção para separar natureza e ciência, como alega a alternativa *d) promova a separação entre natureza e sociedade tecnológica*; por fim, o trecho não fala de uma gestão própria, mas sim coletiva, não podendo ser a resposta *e) tenha gestão própria, com o objetivo de melhor apropriação da natureza*.

A última questão analisada foi aquela com o menor percentual de acertos dentre todas. Somente 34,62%, menos da metade, marcou a alternativa certa. Vários são os fatores que provavelmente influenciaram o resultado ruim. Uma possibilidade é que, em vista do fato de que muitos professores e livros didáticos utilizam questões de cópia-e-cola (em que o aluno deve achar as palavras da pergunta no texto e responder com a continuação), alguns candidatos escolheram aquelas alternativas que apresentavam termos escritos no texto-base ao invés de relacionar o sentido do todo. Outro fator de bastante importância diz respeito ao fato de que o enunciado da questão está mal formulado: o texto não trata de um *aparato técnico-científico* e sim de fazer pesquisas, fazer ciência. Ao chamar de *aparato*, o leitor entende que se fala de um aparelho, objeto real, não de uma atividade, como se o texto se referisse a algum equipamento utilizado nas pesquisas. Além disso, na resposta é afirmado que os projetos devem ser definidos a partir de *interesses coletivos*, não *interesses mais coletivos*, como é dito no texto-base. A entidade linguística *mais* demonstra que as pesquisas devem ser administradas *um pouco mais* pela comunidade não científica, não *totalmente* administrada por ela.

Com todos esses fatores, é indiscutível a grande probabilidade de não compreensão da questão.

Gráfico 11 – Porcentagem de escolhas por alternativa na questão 10



Fonte: gráfico elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2012 (2014).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta dissertação foi mostrar como é possível encontrar o sentido do texto apenas por seu aspecto linguístico. Com isso, decidimos partir da análise de questões do ENEM a fim de comprovar que somente pela compreensão do texto-base é possível resolver a situação-problema proposta. A ideia surgiu de diversos dados de provas nacionais e internacionais que colocam o Brasil entre os piores em Língua Portuguesa, principalmente na compreensão de texto. Isso parece ocorrer porque muitos de nossos professores não têm bases teóricas suficientes ou não conseguem apresentá-las em suas práticas pedagógicas. O texto, então, é usado apenas como pretexto para ensinar as nomenclaturas gramaticais, para discutir um tema específico ou mesmo para trabalhar os gêneros e produzir outros textos. Vale ressaltar que não desprezamos esses outros tipos de análise textual; o que queremos dizer é simplesmente que o professor deve partir primeiramente da compreensão linguística do texto, o que poderá ajudar mais tarde em outras explorações.

Dessa forma, elegemos como teoria suporte a Semântica Argumentativa, desenvolvida por Oswald Ducrot e colaboradores, que vê o sentido do discurso sem buscar elementos externos à língua, comprovando que o sentido de uma expressão é construído pelas relações dessa expressão com outras. Esse sentido provém da significação, das instruções que indicam o sentido, que não está pronto na língua, mas é decorrente do uso da linguagem. Em virtude da significação, uma expressão pode ter diversos sentidos, mas não qualquer um; é a relação dessa expressão com as outras expressões do enunciado que vai definir o sentido correto. Por que as possibilidades de sentido são limitadas pelas relações com outros termos, isto é, pelo próprio aspecto linguístico do texto, é que nos parece tão importante utilizar a Semântica Argumentativa como suporte teórico, pois, do contrário, o leitor pode chegar a diversos sentidos, o que prejudicaria a compreensão, principalmente em uma prova de múltipla escolha, em que somente uma resposta é a correta.

Também é importante destacar que o uso da Semântica Argumentativa como uma teoria de leitura/compreensão leitora se dá porque ela representa uma leitura atenta dos textos. Não podemos de forma alguma afirmar que essa é a única teoria que leva a essa leitura atenta; pelo contrário, muitas outras teorias podem ajudar nessa tarefa. A escolha está relacionada aos conceitos elaborados por Oswald Ducrot, que dizem que o sentido de um enunciado é construído a partir das argumentações evocadas pelas entidades linguísticas que o compõem. Esses conceitos podem auxiliar o professor no que tange ao desenvolvimento de suas próprias competências e habilidades de leitura, sendo capaz de ele próprio compreender o sentido

construído pelo produtor dos textos. Por isso, não só o professor da área de linguagens mas de outras áreas teria condições de ensinar como fazer uma leitura atenta e compreensiva.

Sobre os procedimentos que os PCN+ (BRASIL, 2002) propõem para o trabalho de leitura condizentes com as maiores dificuldades que os estudantes enfrentam na compreensão textual, é importante dizer que vão ao encontro de nossa perspectiva de análise. É necessário, por exemplo, para compreender um texto de forma eficaz, apoiar-se no significado de palavras conhecidas para encontrar o sentido de outras, uma vez que os termos da língua só completam seu sentido na relação com outros termos da língua. Assim, o aluno perceberá que a falta da significação de um termo ou expressão não prejudicará o sentido global do texto. Por isso, faz-se necessário também que se relacionem as palavras, proposições e enunciados (e parágrafos) para atingir o sentido global, pois isoladamente as partes não formam o todo.

Sobre a proposta teórico-metodológica da prova do ENEM, parece ser bem consistente, podendo ser utilizada como base para a elaboração dos currículos escolares, mostrando na prática os conceitos dos PCN, pois tem como propósito verificar se o aluno é capaz ou não de ler e interpretar textos diversos identificando e selecionando dados, compreendendo os elementos implícitos e analisando os elementos de que o texto é constituído. Os novos programas do ensino médio, a partir dos PCN, focam em competências e habilidades fundamentais e não só no saber enciclopédico, como antigamente, por isso espera-se do aluno que esse saiba relacionar ideias e conceitos com situações-problemas que serão enfrentadas a fim de resolvê-las.

Em contrapartida, apesar de fundamentado em teorias suficientes, a prova do ENEM peca em algumas considerações. Notamos que os textos escritos por filósofos e pensadores do passado parecem ser mais difíceis para os alunos, o que nos faz perguntar o quanto eles aprendem sobre o assunto na escola. Esse tipo de texto às vezes não é entendido nem por especialistas, como se pode notar pelas diversas interpretações que têm, então como um aluno com tão pouco conhecimento desse assunto poderia entender? Além disso, alguns textos apresentam problemas de referenciação (anáforas e catáforas), isto é, o leitor não consegue saber a que se referem algumas informações; não consegue relacionar alguns termos com os termos e expressões que estão sendo retomados (o que se pode perceber com a Questão 6, analisada nesta dissertação, em que não se sabe ao certo a que termo(os) se refere uma anáfora do segundo enunciado). Em algumas questões, também se percebe que a pergunta do enunciado não está totalmente ligada ao texto-base ou apresenta termos muito distintos, fazendo com que a questão fique mal formulada. É necessário, portanto, que os especialistas responsáveis pela elaboração das questões também se preocupem se os textos-base das

questões (os textos usados como de alicerce para as perguntas) e seus enunciados estão bem elaborados, não só se contêm a informação necessária.

Em relação às questões com piores resultados, há a possibilidade de que tenham termos desconhecidos ou mais complicados de serem entendidos por alunos de Ensino Médio (como *signatário*, *interface*, *práticas democráticas*, *indagar*, *em detrimento*), e, portanto, levem a mais erros. Com isso, comprova-se a falta de habilidade dos estudantes de relacionarem ideias, impossibilitando a continuação do discurso quando não se compreende um termo. Notamos também que as questões de história (1; 5; 6; 8; 9) estão em maior número e têm bons resultados, enquanto que a única de sociologia (10) teve o pior resultado e as de filosofia (2; 3; 4) parecem confundir os candidatos, tendo um resultado mediano. Ainda, a única questão de geografia (7) teve o melhor resultado.

Outros fatores também podem ser levados em consideração no que diz respeito aos resultados encontrados. Parece-nos impossível ler toda a prova do ENEM em tão pouco tempo, uma vez que os candidatos têm só dez horas distribuídas em dois dias para responder as 180 questões (cada qual com um texto-base, que muitas vezes é extenso) e uma redação. Por outro lado, se os candidatos fossem proficientes em compreensão leitora, não necessitariam deter-se por tanto tempo em uma só questão da prova, conseguindo completá-la a tempo. Além disso, questões como as que foram utilizadas nesta pesquisa deveriam ser compreendidas e respondidas em tempo menor que questões nas quais é necessário buscar na memória conhecimentos do conteúdo.

Em vista dos dados do INAF aqui apresentados, percebemos que os professores necessitam repensar suas propostas pedagógicas para que possamos começar a caminhar em direção a melhores resultados, pois outros possíveis fatores para o baixo alfabetismo pleno, como baixa renda, falta de estrutura das escolas e o desenvolvimento da sociedade, são mais complexos e levarão muito mais tempo para serem resolvidos.

Muitos estudantes de licenciatura em Letras não conseguem relacionar os conceitos teóricos aprendidos na universidade com suas práticas de ensino. Isso faz com que muitos professores deem aula com os mesmos métodos que seus professores de ensino básico davam, fazendo com que a educação brasileira fique cada vez mais defasada. O que os estudantes de licenciatura precisam saber é que para ensinar o conhecimento é necessário antes modificá-lo, isto é, transformar o objeto de ensino em objeto “ensinável”, o que Yves Chevallard (1998) denomina *transposição didática*. Isso porque o que o professor aprende na graduação e na pós-graduação deve ser adaptado para o tipo de aluno que ele terá, pois um aluno de ensino

médio, por exemplo, não tem a capacidade intelectual de um aluno com maior nível de ensino.

Essa não é uma tarefa fácil. É preciso, para se fazer a transposição didática, levar em consideração aquilo que é realmente relevante para o aluno, saber recortar o que é mais significativo, dominar o conhecimento em questão, saber relacionar o conhecimento com outras áreas, saber contextualizar, conhecer bem o público alvo para poder adaptar o conhecimento de acordo com cada contexto e dominar estratégias de ensino eficazes. O professor ensina somente aquilo que é possível, não tudo que sabe, pois nem todo conhecimento é acessível a seu aluno.

O que queremos dizer com isso é que a teoria descrita e utilizada nesta dissertação, a Semântica Argumentativa, não pode ser usada diretamente no ensino básico. Nem mesmo na faculdade é possível que os alunos compreendam bem os conceitos. Mas, com as adaptações necessárias, utilizando-se apenas os sentidos expressos pelas definições elaboradas por Oswald Ducrot e Marion Carel, sem as representações dos encadeamentos e blocos semânticos, apenas orientando na construção do sentido dos textos, esses alunos poderão compreender linguisticamente todos os textos com que se depararem, absorvendo toda a informação e sabendo relacioná-la com os contextos que enfrentarem.

A educação nacional clama por urgentes transformações, principalmente quando detectamos problemas relacionados com a competência de leitura, comprometendo o desempenho na resolução de questões que lhes são propostas em diferentes avaliações. Destacamos a necessidade de implementação de novas metodologias e estratégias didáticas com foco na proficiência leitora dos jovens, pois fica evidente, depois desta pesquisa, que com o processo de ensino adequado, os alunos poderão cada vez mais compreender os textos lidos e dessa forma melhorar o rendimento nas provas de avaliação de ensino do país.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2006.

_____. *Semiologia da Língua*. In: **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2006.

_____. *O Aparelho Formal da Enunciação*. In: **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2006.

BARBISAN, Leci. RÖRIG, Cristina. **A compreensão e a interpretação do discurso**. In: **Revista Desenredo**. v. 5, n. 1, p. 32-47. Passo Fundo, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/922/552>>. Acesso em 13 mai. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília (DF): MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 15 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília (DF): MEC/SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 23 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Documento Básico Enem**. Brasília: INEP, 1999

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: INEP, 2005.

_____. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. [em anexo]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=841&Itemid=>> Acesso em: 26 de jul. 2013.

_____. **Indicadores Educacionais e Dados Consolidados do ENEM 2013**. Disponível em: <http://download.INEP.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2013/enem2013_confirmados.pdf>. Acesso em: 25 de jun. 2013.

_____. Nota técnica. Assunto: **Teoria de Resposta ao Item**. INEP. DAEB, s/d.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **História da Linguística**; tradução de Maria de Amparo Barbosa de Azevedo. Petrópolis: Vozes, 1979.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La Semántica Argumentativa**. Una Introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos. Edición literaria a cargo de María Marta García Negroni y Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1998.

DELANOY, Cláudio P. **Uma definição de leitura pela Teoria dos Blocos Semânticos**. [Dissertação de Mestrado em Letras]. Porto Alegre, PUCRS, 2008. Disponível em: <<http://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4251/1/000399687-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em 02 out. 2014.

DUCROT, Oswald. *Enunciação*. In **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa : Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

_____. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. **Polifonía y argumentación**. Cali: Universidad Del Valle, 1990.

_____. *Sémantique linguistique et analyse de textes*. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: Unicamp, v. 35, p. 23-44, 1998. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1611/1186>>. Acesso em 13 jan. 2014.

_____. *A pragmática e o estudo semântico da língua*. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 9-21, mar. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13721/9105>>. Acesso em: 23 mai. 2014.

_____. *Argumentação retórica e Argumentação linguística*. In **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.44, n.1, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/5648/4116>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

_____. Prefácio. In: VOGT, Carlos. **O Intervalo Semântico**. São Paulo: Ateliê Editorial/ Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

FLORES, Valdir. *O Linguista e a linguística no CLG*. In: **Nonada Letras em revista**. Porto Alegre: UNIRITTER, 2009. Disponível em <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/83/72>>. Acesso em 12 jan. 2014.

_____. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

INAF BRASIL. **Principais Resultados de 2011**. São Paulo: IPM, 2012. Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf. Acesso em: 25 de jun. 2014

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

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

_____. BOUQUET, Simon; ENGLER, Rudolf (Orgs. e Eds.). **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SEIBT, Taís; STURM, Heloisa Aruth. *Com nota baixa, Brasil aparece em 38º lugar em ranking de ensino*. In: **Zero-Hora**, Quadro Negro, Porto Alegre, 02 de abril de 2014. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/04/com-nota-baixa-brasil-aparece-em-38-lugar-em-ranking-de-ensino-4463385.html>>. Acesso em: 05 de jul. 2014.

SOARES, M.B. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. In: ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, Ática, 1988. p. 18-29.

TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. São Paulo, USP, 2013. [Tese de Doutorado]. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162014/publico/RODRIGO_TRAVITZKI_rev.pdf>. Acesso em 24 de Nov. 2013.

ZILBERMAN, Regina. (org.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, Ática, 1988.

ANEXO A - MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO
TEIXEIRA

MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

I. **Dominar linguagens (DL)**: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. **Compreender fenômenos (CF)**: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. **Enfrentar situações-problema (SP)**: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. **Construir argumentação (CA)**: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. **Elaborar propostas (EP)**: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

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.

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

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

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

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

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

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

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

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

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

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

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.

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

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

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

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

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 - Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da Língua Portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

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-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Matriz de Referência de Matemática e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Construir significados para os números naturais, inteiros, racionais e reais.

H1 - Reconhecer, no contexto social, diferentes significados e representações dos números e operações - naturais, inteiros, racionais ou reais.

H2 - Identificar padrões numéricos ou princípios de contagem.

H3 - Resolver situação-problema envolvendo conhecimentos numéricos.

H4 - Avaliar a razoabilidade de um resultado numérico na construção de argumentos sobre afirmações quantitativas.

H5 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos numéricos.

Competência de área 2 - Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela.

H6 - Interpretar a localização e a movimentação de pessoas/objetos no espaço tridimensional e sua representação no espaço bidimensional.

H7 - Identificar características de figuras planas ou espaciais.

H8 - Resolver situação-problema que envolva conhecimentos geométricos de espaço e forma.

H9 - Utilizar conhecimentos geométricos de espaço e forma na seleção de argumentos propostos como solução de problemas do cotidiano.

Competência de área 3 - Construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

H10 - Identificar relações entre grandezas e unidades de medida.

H11 - Utilizar a noção de escalas na leitura de representação de situação do cotidiano.

H12 - Resolver situação-problema que envolva medidas de grandezas.

H13 - Avaliar o resultado de uma medição na construção de um argumento consistente.

H14 - Avaliar proposta de intervenção na realidade utilizando conhecimentos geométricos relacionados a grandezas e medidas.

Competência de área 4 - Construir noções de variação de grandezas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

H15 - Identificar a relação de dependência entre grandezas.

H16 - Resolver situação-problema envolvendo a variação de grandezas, direta ou inversamente proporcionais.

H17 - Analisar informações envolvendo a variação de grandezas como recurso para a construção de argumentação.

H18 - Avaliar propostas de intervenção na realidade envolvendo variação de grandezas.

Competência de área 5 - Modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas.

H19 - Identificar representações algébricas que expressem a relação entre grandezas.

H20 - Interpretar gráfico cartesiano que represente relações entre grandezas.

H21 - Resolver situação-problema cuja modelagem envolva conhecimentos algébricos.

H22 - Utilizar conhecimentos algébricos/geométricos como recurso para a construção de argumentação.

H23 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos algébricos.

Competência de área 6 - Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação.

H24 - Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas para fazer inferências.

H25 - Resolver problema com dados apresentados em tabelas ou gráficos.

H26 - Analisar informações expressas em gráficos ou tabelas como recurso para a construção de argumentos.

Competência de área 7 - Compreender o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculos de probabilidade para interpretar informações de variáveis apresentadas em uma distribuição estatística.

H27 - Calcular medidas de tendência central ou de dispersão de um conjunto de dados expressos em uma tabela de frequências de dados agrupados (não em classes) ou em gráficos.

H28 - Resolver situação-problema que envolva conhecimentos de estatística e probabilidade.

H29 - Utilizar conhecimentos de estatística e probabilidade como recurso para a construção de argumentação.

H30 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos de estatística e probabilidade.

Matriz de Referência de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Competência de área 1 – Compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade.

H1 – Reconhecer características ou propriedades de fenômenos ondulatórios ou oscilatórios, relacionando-os a seus usos em diferentes contextos.

H2 – Associar a solução de problemas de comunicação, transporte, saúde ou outro, com o correspondente desenvolvimento científico e tecnológico.

H3 – Confrontar interpretações científicas com interpretações baseadas no senso comum, ao longo do tempo ou em diferentes culturas.

H4 – Avaliar propostas de intervenção no ambiente, considerando a qualidade da vida humana ou medidas de conservação, recuperação ou utilização sustentável da biodiversidade.

Competência de área 2 – Identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos.

H5 – Dimensionar circuitos ou dispositivos elétricos de uso cotidiano.

H6 – Relacionar informações para compreender manuais de instalação ou utilização de aparelhos, ou sistemas tecnológicos de uso comum.

H7 – Selecionar testes de controle, parâmetros ou critérios para a comparação de materiais e produtos, tendo em vista a defesa do consumidor, a saúde do trabalhador ou a qualidade de vida

Competência de área 3 – Associar intervenções que resultam em degradação ou conservação ambiental a processos produtivos e sociais e a instrumentos ou ações científico-tecnológicos.

H8 – Identificar etapas em processos de obtenção, transformação, utilização ou reciclagem de recursos naturais, energéticos ou matérias-primas, considerando processos biológicos, químicos ou físicos neles envolvidos.

H9 – Compreender a importância dos ciclos biogeoquímicos ou do fluxo energia para a vida, ou da ação de agentes ou fenômenos que podem causar alterações nesses processos.

H10 – Analisar perturbações ambientais, identificando fontes, transporte e(ou) destino dos poluentes ou prevendo efeitos em sistemas naturais, produtivos ou sociais.

H11 – Reconhecer benefícios, limitações e aspectos éticos da biotecnologia, considerando estruturas e processos biológicos envolvidos em produtos biotecnológicos.

H12 – Avaliar impactos em ambientes naturais decorrentes de atividades sociais ou econômicas, considerando interesses contraditórios.

Competência de área 4 – Compreender interações entre organismos e ambiente, em particular aquelas relacionadas à saúde humana, relacionando conhecimentos científicos, aspectos culturais e características individuais.

H13 – Reconhecer mecanismos de transmissão da vida, prevendo ou explicando a manifestação de características dos seres vivos.

H14 – Identificar padrões em fenômenos e processos vitais dos organismos, como manutenção do equilíbrio interno, defesa, relações com o ambiente, sexualidade, entre outros.

H15 – Interpretar modelos e experimentos para explicar fenômenos ou processos biológicos em qualquer nível de organização dos sistemas biológicos.

H16 – Compreender o papel da evolução na produção de padrões, processos biológicos ou na organização taxonômica dos seres vivos.

Competência de área 5 – Entender métodos e procedimentos próprios das ciências naturais e aplicá-los em diferentes contextos.

H17 – Relacionar informações apresentadas em diferentes formas de linguagem e representação usadas nas ciências físicas, químicas ou biológicas, como texto discursivo, gráficos, tabelas, relações matemáticas ou linguagem simbólica.

H18 – Relacionar propriedades físicas, químicas ou biológicas de produtos, sistemas ou procedimentos tecnológicos às finalidades a que se destinam.

H19 – Avaliar métodos, processos ou procedimentos das ciências naturais que contribuam para diagnosticar ou solucionar problemas de ordem social, econômica ou ambiental.

Competência de área 6 – Apropriar-se de conhecimentos da física para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científicotecnológicas.

H20 – Caracterizar causas ou efeitos dos movimentos de partículas, substâncias, objetos ou corpos celestes.

H21 – Utilizar leis físicas e (ou) químicas para interpretar processos naturais ou tecnológicos inseridos no contexto da termodinâmica e(ou) do eletromagnetismo.

H22 – Compreender fenômenos decorrentes da interação entre a radiação e a matéria em suas manifestações em processos naturais ou tecnológicos, ou em suas implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais.

H23 – Avaliar possibilidades de geração, uso ou transformação de energia em ambientes específicos, considerando implicações éticas, ambientais, sociais e/ou econômicas.

Competência de área 7 – Apropriar-se de conhecimentos da química para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científicotecnológicas.

H24 – Utilizar códigos e nomenclatura da química para caracterizar materiais, substâncias ou transformações químicas.

H25 – Caracterizar materiais ou substâncias, identificando etapas, rendimentos ou implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais de sua obtenção ou produção.

H26 – Avaliar implicações sociais, ambientais e/ou econômicas na produção ou no consumo de recursos energéticos ou minerais, identificando transformações químicas ou de energia envolvidas nesses processos.

H27 – Avaliar propostas de intervenção no meio ambiente aplicando conhecimentos químicos, observando riscos ou benefícios.

Competência de área 8 – Apropriar-se de conhecimentos da biologia para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científicotecnológicas.

H28 – Associar características adaptativas dos organismos com seu modo de vida ou com seus limites de distribuição em diferentes ambientes, em especial em ambientes brasileiros.

H29 – Interpretar experimentos ou técnicas que utilizam seres vivos, analisando implicações para o ambiente, a saúde, a produção de alimentos, matérias primas ou produtos industriais.

H30 – Avaliar propostas de alcance individual ou coletivo, identificando aquelas que visam à preservação e a implementação da saúde individual, coletiva ou do ambiente.

Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades

H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços

geográficos.

H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações

H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.

H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos.

H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.