



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



MARLON MACHADO OLIVEIRA RIO

**A SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA EM ANÁLISE DE COMPREENSÃO DO
SENTIDO EM QUESTÕES DE LÍNGUA INGLESA DO ENEM**

Porto Alegre, RS

2016

MARLON MACHADO OLIVEIRA RIO

**A SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA EM ANÁLISE DE COMPREENSÃO DO
SENTIDO EM QUESTÕES DE LÍNGUA INGLESA DO ENEM**

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

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Primo Delanoy

Porto Alegre, RS

2016

MARLON MACHADO OLIVEIRA RIO

**A SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA EM ANÁLISE DE COMPREENSÃO DO
SENTIDO EM QUESTÕES DE LÍNGUA INGLESA DO ENEM**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras 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

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me ajudado até aqui e por me mostrar o quão bom é (e será) estar com Ele por toda a eternidade.

À minha mãe, Neli, que ama dizer aos outros que seu filho “passou de novo na faculdade”, e que sempre me apoiou em meus estudos, e ao meu pai, José, que sempre me disse que seria alguém na vida, não importando a profissão a qual me dedicasse. A meu irmão mais velho, Cristian, o qual sempre me apoiou em meus estudos e com meu futuro acadêmico; a meu irmão mais novo, Matheus, que ama dizer a todos que já viajei para a China ou que quando é dia no Brasil, lá já chegou a noite. Daqui a algum tempo Matheus compreenderá a magnitude de um trabalho acadêmico e espero que possa se orgulhar do que faço atualmente.

Ao professor e orientador Cláudio Primo Delanoy, por seu vasto conhecimento e bom humor que lhe é característico, críticas reflexões, dedicação, paciência, amor pelo ensino e, não menos importante, certa abertura para tratar sobre assuntos relacionados a filmes como *Star Wars* e *Star Trek*. Muito obrigado, professor.

A meus/minhas amigos(as) Igman, Diego, Eliane, Luis Felipe, André e outros mais íntimos, os quais sempre apostaram em minha dedicação e me fizeram ir atrás de meus sonhos. Aos meus amigos de fora, Odeh, Neil e Steven, pois, ainda que longe de minha realidade, sempre estiveram atentos aos meus passos e sempre me mostram que a amizade pode continuar, mesmo depois de muito tempo distantes um dos outros. Muito obrigado, meus amigos. Agradeço também aos colegas do mestrado por todo seu apoio.

A meus/minhas alunos(as), que me admiram por meu esforço e sempre fizeram parte de minha força motriz para questionar e filosofar sobre minhas práticas de ensino de língua estrangeira. A estes alunos que vieram, vêm e que ainda virão, todo este esforço é feito para eu ser um *teacher* cada vez mais qualificado e capacitado para melhor ensinar vocês.

A meus professores do mestrado, por compartilharem de seus conhecimentos e experiências de vida e de profissão, me ensinando lições inextinguíveis. Em especial, à professora Heloísa, por agora ser minha colega de profissão em publicações científicas.

À minha namorada, Ana, por sua incrível coragem e ousadia por me apoiar e sempre estar nos bastidores da produção de artigos, projetos e sonhos, mesmo em meio à tamanha demanda intelectual e seriedade acadêmica nestes últimos meses e pelas inesquecíveis discussões acadêmicas. Obrigado por seu inefável amor e por seu eterno carinho.

E à CAPES, pela bolsa de estudos de mestrado.

“Most of us end up with no more than five or six people who remember us. Teachers have thousands of people who remember them for the rest of their lives.”

(Andy Rooney – Escritor americano)

Viste o homem diligente na sua obra?
Perante reis será posto;
não permanecerá entre os de posição inferior
(Provérbios, 22:29)

RESUMO

Este trabalho tem como tema a análise de questões de língua inglesa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com base na teoria da Argumentação na Língua (ANL) de Oswald Ducrot, Marion Carel e colaboradores. Como objetivos, busca-se propor um conceito de leitura sob o viés da ANL e investigar de que forma essa teoria pode explicitar os sentidos do discurso a fim de auxiliar a compreensão das questões do referido exame. Como o ENEM tem ganhado nos últimos anos uma atenção muito cuidadosa, pois demanda dos candidatos a compreensão de textos-chave, os quais são muitas vezes suficientes para a eleição da resposta adequada, acredita-se que a análise das questões de língua inglesa da prova do ENEM possibilita um estudo muito frutífero, uma vez que o discurso produzido pelo texto-chave das questões leva o candidato a escolher apenas uma alternativa, a qual corresponde ao discurso construído no texto-chave, sendo não autorizados os discursos das outras alternativas. A Teoria da Argumentação na Língua é uma semântica argumentativa e analisa o sentido de enunciados no nível linguístico por meio de blocos semânticos. Tem-se como razão desta pesquisa a construção do sentido nos enunciados das perguntas do exame, de forma a encontrar respostas a nível linguístico, utilizando-se das análises dos discursos produzidos nos textos-chave, comparando os encadeamentos argumentativos e blocos semânticos das alternativas e a resposta correta. Isso foi feito apoiando-se no linguístico para a compreensão o sentido no discurso. De acordo com Ducrot, a língua é essencialmente argumentativa e não informativa, uma vez que a argumentação é o princípio que norteia toda produção linguística.

Palavras-chave: ENEM; leitura em língua estrangeira; argumentação na língua; compreensão textual.

RESÚMEN

Este trabajo tiene como tema el análisis de las cuestiones de lengua inglesa del ENEM basado en la teoría de la argumentación en la lengua (ANL) de Oswald Ducrot, Marion Carel y colaboradores. Como objetivos, buscarse proponer un concepto de lectura por el sesgo de la ANL e investigar de que manera esta teoría puede explicitar los sentidos del discurso de manera que sea posible auxiliar en la comprensión de las cuestiones del referido examen. Como el ENEM ha ganado en los últimos años una atención muy cuidadosa, pues el examen demanda de los candidatos la comprensión de textos-clave, los cuales son muchas veces suficientes para la búsqueda por la respuesta adecuada, pensase que el análisis de las cuestiones de lengua inglesa del ENEM posibilita un estudio muy fructífero, pues el discurso producido por el texto-clave de las cuestiones lleva el candidato a elegir solo una alternativa, la cual corresponde al discurso construido en el texto-clave, siendo los otros discursos de otras alternativas no autorizados. La teoría de la argumentación en la lengua de Ducrot y Carel es una semántica argumentativa y analiza el sentido de enunciados en el nivel lingüístico por medio de Bloques Semánticos. Es tenido como razón de esta pesquisa la construcción del sentido en los enunciados de las preguntas del examen, a fin de encontrar respuestas en el nivel lingüístico, haciendo el análisis de los discursos producidos en los textos-clave, comparando los encadenamientos argumentativos y bloques semánticos de las alternativas y la respuesta correcta. Eso fue posible por el apoyo en el lingüístico para comprender el sentido en el discurso. Según Ducrot, la lengua es esencialmente argumentativa y no informativa, una vez que la argumentación es el principio que nortea toda producción lingüística.

Palabras-clave: ENEM; lectura en lengua extranjera; argumentación en la lengua; comprensión textual.

ABSTRACT

The present dissertation aims to analyze the English language questions in ENEM by using the Argumentation Within Language (AWL) theory made by Oswald Ducrot, Marion Carel and collaborators. As its main goal, it is aimed at proposing a reading concept under the ANL theoretical background and investigating in which way this theory may display the meanings within the discourse in order to help in the referred exam questions comprehension. As this national exam has received a careful attention in the last couple of years, since it is an exam which demands from its candidates the comprehension of key-texts, being the ones which are several times enough for choosing the most suitable answer, it is believed that the analysis of the ENEM English language questions enables a considerably fruitful window of opportunity for study, once the discourse made by the key-texts of the questions leads the candidate to choose only one alternative, which corresponds to the discourse produced in the key text, being the other ones from the other alternatives not authorized. The ANL theory is an argumentative semantics theory and analyzes the meaning of utterances in the linguistic level by using semantic blocks. The primary objective here is to analyze the construction of meaning in the utterances of the exam questions, so that it may be possible to find the most suitable answer in the linguistic level, using the analysis of produced discourses in the key-texts, comparing the argumentative chaining and semantic blocks to the alternatives and the correct answer. This dissertation aimed at doing it based on the linguistic level in order to understand the meaning production in the discourse level. According to Ducrot, the nature of language is essentially argumentative and not informative, since argumentation is the principle that directs linguistic production.

Key-words: ENEM; foreign language reading; argumentation within language; text comprehension.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mudanças no ENEM desde sua criação em 1998.....	19
Figura 2: Evolução do número de inscrições para o ENEM.....	21
Figura 3: Número de inscritos para obtenção de certificação no ensino médio.....	21
Figura 4: Relação entre eixos sintagmáticos e associativos em Saussure.....	47
Figura 5: Intersecções teóricas entre Platão, Saussure, Benveniste e Ducrot.....	55
Figura 6: Exemplo de bloco semântico.....	58
Figura 7: Questão 92 da prova de língua inglesa do ENEM de 2015 do caderno amarelo de provas.....	70
Figura 8: Questão 93 da prova de língua inglesa do ENEM de 2015 do caderno amarelo de provas.....	74
Figura 9: Questão 94 da prova de língua inglesa do ENEM de 2015 do caderno amarelo de provas.....	76
Quadro 1: Média das escolas brasileiras nas áreas avaliadas no ENEM.....	22
Quadro 2: Média das redes de ensino brasileiras no ENEM.....	22
Quadro 3: Máximas conversacionais de Grice.....	28
Quadro 4: Questão 1 da prova de língua inglesa do ENEM de 2015 do caderno amarelo de provas.....	66
Quadro 5: Encadeamento resumo do texto-chave e das alternativas da pergunta 1...70	
Quadro 6: Encadeamento resumo do texto-chave e das alternativas da pergunta 2.....	73
Quadro 7: Encadeamento resumo do texto-chave e das alternativas da pergunta 3.....	76
Quadro 8: Encadeamento resumo do texto-chave e das alternativas da pergunta 4.....	79
Quadro 9: Questão 95 da prova de língua inglesa do ENEM de 2015 do caderno amarelo de provas.....	80
Quadro 10: Encadeamento resumo do texto-chave e das alternativas da pergunta 5.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AE – Argumentação externa
- AI – Argumentação interna
- ANL – Teoria da Argumentação na Língua
- CAE – Certificate of Advanced English
- CLG – Curso de Linguística Geral
- CPE – Certificate of Proficiency in English
- CSF – Ciências Sem Fronteiras
- DC – Conector equivalente a *portanto*
- ELG – Escritos de Linguística Geral
- ENCEEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FCE – First Certificate in English
- FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- IES – Instituição de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
- ISF – Inglês – Inglês Sem Fronteiras
- ISF – Idioma Sem Fronteiras
- neg – Negação
- OCNEM – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PISA – Program for International Student Assessment
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- PT – Conector equivalente a *no entanto*
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SiSU – Sistema de Seleção Unificada
- TBS – Teoria dos Blocos Semânticos
- TCT – Teoria Clássica dos Testes
- TOEFL – Test of English as a Foreign Language
- TOEIC – Test Of English for International Communication
- TR – Teoria da Relevância
- TRI – Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONTEXTUALIZAÇÃO: O ENEM ATRAVÉS DOS ANOS	16
2.1 Breve descrição sobre o funcionamento, avaliação e resultados nacionais da prova.....	17
2.2 A forma de avaliação.....	19
2.3 Resultados até o presente momento.....	20
2.4 Matriz de referência do novo ENEM.....	23
3 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE LEITURA	25
3.1 A teoria das implicaturas de Grice.....	26
3.2 A teoria da relevância de Sperber e Wilson (TR).....	29
3.3 A leitura em língua estrangeira de acordo com os PCN.....	34
3.3.1 Reflexão sobre as teorias de Grice, TR e o que dizem os PCN sobre a leitura.....	39
4 PLATÃO, SAUSSURE E BENVENISTE PRESENTES EM DUCROT	42
4.1 Fundamentos filosóficos de Platão na ANL.....	43
4.2 Fundamentos linguísticos de Saussure na ANL.....	45
4.3 Fundamentos enunciativos de Benveniste na ANL.....	48
5 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA	52
5.1 Conceitos básicos da Teoria da Argumentação na Língua.....	54
5.2 A teoria dos Blocos Semânticos (TBS).....	56
5.3 A leitura pela semântica argumentativa.....	60
6 METODOLOGIA	64
7 ANÁLISE DAS QUESTÕES DO ENEM PELA TEORIA DA ANL	65
7.1 Análise e reflexões sobre as questões.....	84
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
9 REFERÊNCIAS	88
10 ANEXOS	95

1. INTRODUÇÃO

Os resultados de provas que medem o nível de leitura dos brasileiros em vários estágios do desenvolvimento educacional dos alunos têm demonstrado que a qualidade do ensino, de forma geral, vem regredindo nos últimos anos no país (CASTRO, 1994; BONAMINO, 2002). Nota-se, pelas avaliações de exames nacionais e internacionais, como o nível de compreensão de alunos concluintes do ensino médio decresceu. Por muitas vezes, veem-se problemas de comunicação decorrentes da falta de compreensão adequada por parte dos sujeitos que leem os mais diversos discursos produzidos na mídia.

Em relação a provas, como as do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), nota-se como é preciso melhorar em muito a competência leitora¹ dos alunos, uma vez que esta competência é necessária para qualquer área escolar e acadêmica. Ao se trabalhar a compreensão de sentido em enunciados² com seus alunos, os professores teriam ganhos múltiplos na medida em que formariam alunos mais competentes e críticos, que conseguiriam adequadamente compreender o sentido produzido em discursos³. Não importa qual seja a área a que os alunos irão se dedicar no futuro, a compreensão de discursos é primordial para o sucesso profissional, acadêmico e também social na vida do ser humano.

O nível de compreensão em língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa, também tem sido avaliado em testes internacionais, como o realizado pela instituição *Education First* (2015), por exemplo, a qual aponta que o Brasil encontra-se na 41^a posição entre 70 países avaliados pela prova. Sabe-se da relevância que este idioma tem no século XXI e de como está se constituindo no cenário acadêmico e profissional internacional (BARRETO, 2005).

Com os efeitos da globalização e, conseqüentemente, a aproximação entre os países, o número de provas que avaliam a compreensão leitora dos alunos em língua

¹ Por competência leitora emprega-se o sentido de compreensão de textos, não nos referindo a processos cognitivos específicos.

² Compreendido durante este trabalho como a manifestação particular de uma frase (DUCROT, 1987, p. 164).

³ De acordo com a enciclopédia Einaudi, um discurso pode ser compreendido como um “conjunto de enunciados ligados entre si” (DUCROT, 1984, p.384). No entanto, até a seção 6 deste trabalho, as palavras *texto* e *discurso* serão utilizadas de modo intercambiável, tendo ambas o mesmo sentido.

estrangeira tem aumentado. Para a entrada em universidades estrangeiras, há exames mais conhecidos como o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), TOEIC (*Test of English for International Communication*), Cambridge Exams (FCE, CAE, CPE) e o IELTS (*International English Language Testing System*), os quais também avaliam as habilidades de leitura dos futuros estudantes universitários internacionais. A nível nacional, o ENEM, desde 2010, implementou as questões de língua estrangeira (espanhol e inglês) e, por isso, muitas escolas começaram a focar também seu ensino de leitura no idioma estrangeiro, não somente preparando seus alunos para os vestibulares, mas para a referida prova. Acredita-se que o ensino de leitura em línguas estrangeiras no Brasil em escolas públicas precisa ser modificado (FRAGOZO & MONAWAR, 2012), indo além da simples tradução palavra-por-palavra e sim para uma estimulação crítica do aluno para compreender o sentido de enunciados nos mais diversos tipos de discursos, tendo em vista que a prova do ENEM avalia inúmeras habilidades leitoras do aluno, o qual deverá ser capaz de analisar os argumentos presentes nos textos-chave⁴ das questões, de forma a encontrar a resposta correta entre as cinco alternativas.

Desde 2010, ano em que o autor desta dissertação realizou a prova do ENEM (do mesmo ano) e obteve, assim, o acesso à Universidade (graduação em Letras-Ingês na PUCRS) pelo *Programa Universidade para Todos* (PROUNI) em 2011, este teve grande interesse em compreender a maneira como a prova era elaborada, de forma a sempre poder se avaliar quanto às suas habilidades leitoras e linguísticas, tendo em vista que essa prova requer do aluno que a realiza uma grande capacidade de interpretação dos enunciados das questões, das respostas e da proposta de redação.

Ao lecionar em escolas públicas e particulares, o autor da dissertação percebeu, também, que muitos dos estudantes encontram-se desmotivados e despreparados para o nível de aluno a quem a prova é direcionada. As dificuldades que os estudantes em geral encontram não são apenas relacionadas ao desconhecimento de conceitos específicos de áreas como as da *Ciência da Natureza*, mas, também, à capacidade de compreensão do sentido produzido nas questões, às quais espera-se que o candidato possa avaliar e relacionar os assuntos abordados. Ao descobrir que, segundo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)⁵ em 2012, o Brasil obteve a 38ª posição entre 44 países avaliados pela prova, a qual avalia alunos de 15 anos na solução de problemas concretos e também que, ao avaliar os alunos em tarefas de leitura, matemática e ciências, os

⁴ Isto é, o texto que serve como exemplo de uma situação ou problema, sempre descrito antes de serem feitas as questões a serem respondidas.

⁵ Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>

brasileiros ficaram na posição 58^a de 65 países avaliados, o autor desta dissertação percebeu que, de modo geral, o ensino da leitura e da compreensão de textos no Brasil é feito de forma precária e precisa muito ser melhorado para a modificação desta realidade.

Fato preocupante é que, com uma maior abertura para o acesso ao ensino superior, muitos desses jovens possivelmente terão dificuldades na leitura de textos na universidade, sendo transferida ao professor universitário a tarefa que antes pertenceria ao professor da Educação Básica, Fundamental e Média.

Em relação ao ensino da leitura em língua inglesa, pois nesta dissertação serão avaliadas as questões nesse idioma estrangeiro, o autor deste trabalho nota que muitos de seus ex-alunos(as) tiveram aulas com professores junto aos quais o ensino era feito de forma puramente mecânica e tradicional, isto é, muitas vezes levando os alunos a traduzirem cada palavra de um texto, focalizando-se também o ensino de regras gramaticais, para, então, conseguirem compreender o sentido produzido pelos textos e suas respectivas questões.

Acredita-se, neste trabalho, que pela Teoria da Argumentação na Língua (ANL), será possível demonstrar em questões do ENEM de língua inglesa o caminho produzido no aspecto linguístico da produção do sentido em enunciados das perguntas e nas alternativas das questões, sem recorrência obrigatória a contextos externos ao linguístico, na medida em que será possível também relacionar as informações apresentadas na questão e, a partir delas, responder às perguntas propostas. Desta forma, a teoria da ANL torna-se uma ferramenta de auxílio para se chegar às respostas requeridas pelas questões, sendo estas respostas construídas por um viés semântico-linguístico.

Destaca-se, portanto, a relevância de uma pesquisa como esta, pois, ao serem explicitadas as contribuições da teoria da ANL na leitura e compreensão de textos em língua inglesa, se poderá, em um futuro bem próximo, colaborar com a formação de professores e alunos, os quais poderão desenvolver sua competência e habilidade de leitura dos mais diversos tipos de discursos, ao ser feita uma transposição didática⁶, a qual, por razões de foco e metodologia, ficará para outra pesquisa futura.

⁶ Sobre o conceito de transposição didática, ao leitor é sugerida a leitura de uma das obras de Chevallard (1998), a qual encontra-se disponível nas referências deste trabalho. Neste trabalho não será apresentada uma transposição didática da teoria da ANL, por questões metodológicas e de enfoque de aplicação desta teoria na análise de questões de língua inglesa do ENEM, sendo apenas, então, sugerida para futuros trabalhos.

De modo geral, pode-se dizer que a teoria da ANL busca explicitar como o sentido de enunciados é produzido no nível linguístico, sem necessariamente recorrer a informações externas, a outros discursos não presentes no discurso construído. Considerando que as questões da área de *linguagens e códigos* do ENEM, em especial as de língua inglesa, solicitam que o aluno construa o sentido de acordo com o que está nos textos-chave, os quais orientam o candidato a chegar à alternativa adequada, ao sentido construído nos textos-chave, a teoria da ANL torna-se, então, uma ferramenta adequada de análise semântico-linguística para o presente estudo.

Conforme será mostrado posteriormente, muitas questões de língua inglesa da prova do ENEM podem ser respondidas por meio de uma leitura feita a nível linguístico (isto é, pela relação estabelecida entre os signos linguísticos dos enunciados), pois tanto os enunciados das questões quanto as alternativas referem-se ao que é produzido no texto-chave de cada pergunta. A teoria da Argumentação na Língua (ANL), criada por Oswald Ducrot e colaboradores (2005), está baseada em uma semântica linguística, em que a construção do sentido se dá pela relação que as diferentes palavras estabelecem entre si em um enunciado. A não ser solicitado a buscar informações externas ao que é pedido nas questões de língua inglesa, acredita-se, neste trabalho, que essa teoria seja relevante para demonstrar o caminho percorrido por um locutor ao construir seu discurso, relacionando signos, enunciados e formando argumentativamente seu sentido.

Este trabalho, portanto, realiza uma análise qualitativa de questões do ENEM de língua inglesa, do ano de 2015, utilizando a teoria da ANL como suporte teórico de pesquisa na análise dessas questões. Objetiva-se assim, observar como é construído o sentido nas questões do ENEM, na relação entre o texto-chave e as alternativas. Deseja-se trazer um conceito de leitura a partir da teoria da ANL, conforme aponta Delany (2008), e mostrar como esta explicita o sentido produzido no enunciado para que seja possível compreendê-lo a nível linguístico. Busca-se, a partir disso, responder a duas questões: “*Como pode ser concebido um conceito de leitura a partir da Teoria da ANL?*”. Desta forma, será explanado como a Teoria da ANL propõe o conceito de leitura por meio de um aspecto essencialmente linguístico. A segunda pergunta, “*Como a teoria da ANL pode explicitar o sentido do enunciado a fim de auxiliar a compreensão das questões de língua inglesa do ENEM?*”, possui foco na aplicação da Teoria da ANL, uma vez que será demonstrado como os principais construtos teóricos elaborados por Ducrot e colaboradores são capazes de explicitar o sentido construído

nos discursos presentes no texto-chave das questões, levando o leitor à resposta correta, ao comparar esse discurso com os outros produzidos nas alternativas de cada questão.

Esta dissertação, para tanto, está dividida da seguinte maneira: o capítulo 2, *Contextualização: o ENEM através dos anos*, traz um histórico do ENEM até o presente momento⁷, demonstrando como este exame funciona em seu sistema de avaliação nacional e quais resultados têm sido produzidos por meio do exame até o momento atual.

No capítulo 3, *Algumas Concepções de leitura*, abordam-se concepções de leitura depreendidas da teoria das implicaturas de Grice e da teoria da relevância de Sperber e Wilson, como exemplo dentre as muitas teorias possíveis⁸ para a análise do complexo processo da leitura, assim como o conceito de leitura depreendido dos PCN de língua estrangeira. Será mostrado, também, como a leitura pela ANL se diferencia em relação a essas outras perspectivas teóricas.

No capítulo 4, *Platão, Saussure e Benveniste presentes em Ducrot*, são apresentados os pressupostos filosóficos, linguísticos e enunciativos que, posteriormente, levaram Oswald Ducrot a pensar na teoria da ANL juntamente com seus colaboradores. Apresentam-se conceitos advindos de Platão, como as questões relacionadas a noção do *não-ser* e do *ser*; os fundamentos linguísticos de Saussure, tais como à noção do signo e sua relação com o sistema linguístico e, por último, os fundamentos enunciativos de Benveniste, como o estudo da enunciação.

O quinto capítulo, *A teoria da argumentação na língua*, discorre sobre a teoria central deste trabalho, explicitando os conceitos como *argumentação*, *orientação argumentativa*, *bloco semântico*, *encadeamento argumentativo* e *argumentação externa e interna*.

Após serem apresentados os construtos teóricos desta dissertação, há o capítulo da metodologia, a qual é seguida então das análises e, no último capítulo, há as considerações finais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO: O ENEM ATRAVÉS DOS ANOS

⁷ Julho de 2016.

⁸ Apesar de haver muitas teorias que tratem sobre o conceito da leitura, como propostas por Orlandi (1988), Kleiman (1993) e Leffa (1996), o objetivo da seção sobre as diferentes concepções de leitura nesta dissertação é demonstrar como a produção de sentido é diferentemente entendida nestas abordagens de pesquisa em relação à teoria da ANL, utilizada neste trabalho.

Há quase duas décadas presente no sistema de educação brasileiro, o ENEM tem sido objeto de estudos por especialistas das mais diversas áreas. A prova, além de apresentar um panorama de como está indo o Ensino Médio, oportuniza a muitos estudantes a entrada nas universidades brasileiras e também a participação em programas de apoio ao estudo em universidades estrangeiras, como é o caso do programa *Ciência sem fronteiras* (CSF)⁹ e, mais recentemente, *Idioma Sem Fronteiras* (ISF)¹⁰. Diante da importância que esse Exame possui para o Brasil, apesar de já ter passado por momentos em que se suspeitava de sua segurança e qualidade da prova, como nos casos de vazamento de suas questões em 2009, o ENEM é um grande instrumento para a avaliação não só da aprendizagem, mas da compreensão leitora de alunos no ensino médio.

A seguir, passa-se, então, a abordar alguns aspectos da referida prova, como seu surgimento, seu sistema de avaliação e quais resultados nacionais a prova tem trazido até o presente momento.

2.1 Breve descrição sobre o funcionamento, avaliação e resultados nacionais da prova

O ENEM foi criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o objetivo de avaliar o desempenho do aluno no fim da Educação Básica, na medida em que busca contribuir para a avaliação e melhorias do ensino médio no país. A prova passou a ser, a partir de 2009, uma porta de entrada para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica em programas de intercâmbio e apoio à ciência e, recentemente, serviu como base para uma reestruturação dos currículos do Ensino Médio. É importante salientar que o ENEM foi criado em um contexto internacional em que havia uma grande valorização de avaliações padronizadas feitas em outros países. Conforme aponta Travitzki (2013), ao falar dos documentos oficiais do INEP, o Exame não foi inicialmente criado para avaliar o ensino no país, mas foi projetado com foco no estudante. Acreditava-se que, com uma atuação direta nos estudantes, poder-se-ia

⁹ Programa do Governo Federal, o qual busca “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (BRASIL, CSF, 2016).

¹⁰ Segundo o website do programa, o seu objetivo é “propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas – IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa (Brasil, MEC, 2014, p. 11)”.

influenciar outros níveis do sistema brasileiro de educação. Desta forma, o ENEM tinha como foco avaliar as competências necessárias para os futuros adultos exercerem sua cidadania na sociedade. Nos documentos oficiais (BRASIL, 2005, p.18), dizia-se que o ENEM fazia uma inversão de fato necessária na pirâmide das políticas a nível educacional. “Ao invés de agir no sistema, para que tenha resultados no indivíduo, trabalha no indivíduo e gera consequências no sistema”.

Havia também três objetivos essenciais para a criação da prova, em 1998, tais como:

- a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto avaliação com vista às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- b. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- c. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior (BRASIL, 2002, p. 7-8).

No início, a prova ocorria em apenas um dia, com 63 questões, e apenas em 2009 houve uma grande mudança na estrutura e nos objetivos do Exame. A prova ocorre atualmente em dois dias, com 180 questões divididas em quatro grandes áreas, a saber, *Ciências da Natureza e suas tecnologias*, *Ciências Humanas e suas tecnologias* no primeiro dia e *Matemática e suas tecnologias*, *Linguagens e códigos e suas tecnologias* (incluindo a redação) no segundo dia da prova. Há uma duração de quatro horas e meia no primeiro dia e cinco horas e meia no segundo dia, devido ao tempo que o candidato precisa dedicar à produção textual.

O ENEM também pode ser utilizado como certificação para a conclusão do ensino médio por Instituições Certificadoras listadas em edital disponível no *website* do INEP. Ao atingir uma pontuação mínima de 450 pontos em todas as áreas exigidas na prova e 500 pontos na redação, o candidato que possui idade superior a 18 anos pode retirar seu certificado de conclusão do Ensino Médio, confirmando sua proficiência. Na figura abaixo, há um resumo das modificações ocorridas na prova desde sua criação em 1998.

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

Figura 1: Mudanças no ENEM desde sua criação em 1998. Fonte: TRAVITZKI (2013, p.187).

2.2 A forma de avaliação

A respeito da forma de avaliação, as provas do novo ENEM, conforme apontam Travitzki (2013) e Silva (2015), sofreram mudanças no método de correção. Antes de 2009, a prova era corrigida por meio da Teoria Clássica dos Testes (TCT) - pela simples soma de acertos. Após o episódio de vazamento da prova em 2009, a própria Organização das Nações Unidas (ONU) trouxe a sugestão da utilização da Teoria da Resposta ao Item (TRI) para o Exame (ONU, 2010). A TRI é um conjunto de modelos estabelecidos com o intuito de superar as limitações da TCT e, assim, mostrar estimativas mais exatas de características avaliadas por meio de questionários e provas.

A TRI aponta para uma abordagem mais precisa de avaliação de resultados em testes de múltipla escolha com medidas psicométricas e estatísticas. Desta forma, a TRI possibilita que todas as provas elaboradas pelo INEP tenham o mesmo nível de dificuldade e não permite que os candidatos consigam uma nota melhor por questões de acerto casual. Conforme apontam Klein e colaboradores (2007), a TRI é uma tentativa de conjuntos de modelos matemáticos em que a probabilidade de resposta a um dado item é construída como “função da proficiência do respondente e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do respondente, maior probabilidade ele tem de acertar o item.” (KLEIN et al., 2007, p. 120).

A TRI não é utilizada somente em âmbitos educacionais, podendo ser utilizada também na esfera de pesquisa social, política e econômica. No nível da avaliação educacional, a TRI começou a ser utilizada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 1995, sendo usada também em outras provas como a Prova Brasil, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o ENEM. A TRI é grandemente usada em países como a França, China e Estados Unidos. De acordo com os dados do INEP, a implementação da TRI teve dois objetivos: permitir a aplicação do ENEM por mais de uma vez no mesmo ano e autorizar a comparação dos resultados durante os anos de aplicação da prova, a fim de trazer resultados a respeito do ensino a nível nacional. Conforme aponta Silva (2015), cada questão é formulada a partir de uma testagem prévia de itens com um dado número de alunos a fim de se estabelecer o nível de dificuldade da questão de acordo com a proficiência desses alunos. As questões são então separadas de acordo com o nível de dificuldade e ficam guardadas no Banco Nacional de Itens (BNI) para serem usadas posteriormente na formulação de provas nacionais. As questões são geralmente feitas de modo sigiloso e testadas em diferentes escolas pelo país. As questões mais difíceis e mais fáceis respondidas por esses alunos na testagem prévia são descartadas, balanceando-se o nível das questões que estarão presentes na prova final aplicada nacionalmente. Porém, o INEP não disponibiliza informações a respeito de quais questões são consideradas fáceis, médias ou difíceis.

2.3 Resultados até o presente momento

Segundo dados do INEP, o ENEM sempre teve um grande número de participantes, os quais desejam realizar a prova tanto para entrar na Universidade como obter a certificação de conclusão do Ensino Médio. As estimativas foram sempre crescentes durante os anos de 2011 e 2014. Apenas no ano de 2015 é que houve uma queda de quase 10% no número de inscrições, as quais têm sido explicadas pelas mais diversas causas, como não pagamento da taxa de inscrição, desinteresse de candidatos, situação financeira da população, entre outros. A figura abaixo demonstra a oscilação em relação ao número de inscrições.

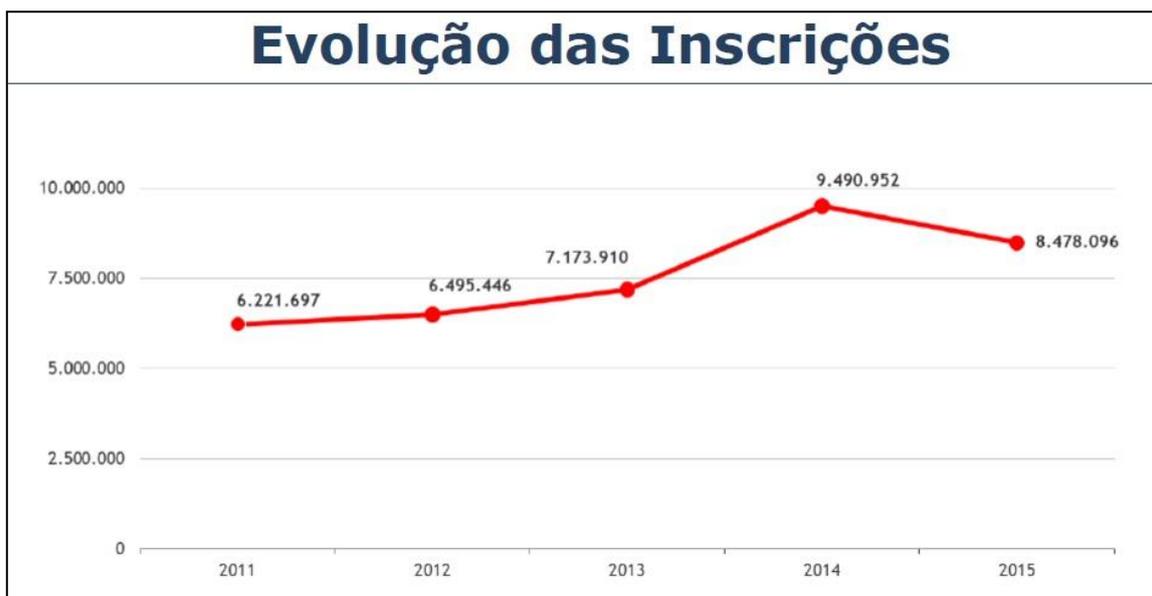


Figura 2: Evolução do número de inscrições para o ENEM. Fonte: MEC/BRASIL (2015)

Das mais de 8 milhões de inscrições em 2015, mais de novecentas mil pessoas se inscreveram para obter a certificação do ensino médio, sendo o Estado de São Paulo o maior em número de pessoas que desejam ter a certificação neste grau de ensino. Esse dado de certa forma demonstra que ainda pode ser grande o número de pessoas no país que não têm formação de ensino médio, revelando o quanto se deve melhorar o nível de ensino e formação de cidadãos para atuarem na sociedade.

REGIÃO	UF	INSCRIÇÕES GERAIS	CERTIFICAÇÃO
CENTRO-OESTE	DF	184.587	27.877
	GO	289.960	35.082
	MS	144.002	30.606
	MT	168.122	18.975
NORTE	AC	59.882	5.663
	AM	172.623	12.970
	AP	60.675	5.689
	PA	398.842	49.243
	RO	101.031	14.844
	RR	24.872	2.464
SUL	TO	74.845	7.275
	PR	376.980	72.751
	RS	461.046	84.961
	SC	180.365	20.914
NORDESTE	AL	149.362	16.717
	BA	626.941	70.335
	CE	486.678	65.581
	MA	291.104	15.948
	PB	217.609	14.456
	PE	422.979	22.801
	PI	166.387	16.299
	RN	193.657	14.293
SUDESTE	SE	115.766	13.064
	ES	167.259	21.766
	MG	939.049	106.193
	RJ	613.176	80.413
	SP	1.390.297	106.314
TOTAL		8.478.096	953.494

Figura 3: Número de inscritos para obtenção de certificação no ensino médio por região e Estado. Fonte: MEC/INEP. BRASIL (2015)

Para se ter uma breve noção a respeito dos resultados do ENEM 2014, o INEP divulgou uma média de resultados das escolas de todo o país, demonstrando que houve certa queda na média das redações (9,7%) em comparação com o ENEM de 2013. Na área de Linguagens e Códigos, houve um aumento de 3,9% no rendimento dos alunos.

No entanto, no que tange à produção escrita, como a prova de redação, houve um número consideravelmente grande de redações anuladas (529.374 redações), seja por produção de textos que fugiam ao tema da redação, redações com nível de qualidade insuficientes, ou construção de textos que feriam os direitos humanos, entre outros. Abaixo, o desempenho médio dos alunos nas áreas do conhecimento avaliadas na prova:

Área do conhecimento	Desempenho mínimo	Desempenho máximo	Média
Ciências humanas e suas tecnologias	324,8	862,1	546,5
Ciências da natureza e suas tecnologias	330,6	876,4	482,2
Linguagens e códigos e suas tecnologias	306,2	814,2	507,9
Matemática e suas tecnologias	318,5	973,6	473,5

Quadro 1: Média das escolas brasileiras nas áreas avaliadas no ENEM. Fonte: INEP/MEC. Brasil (2014)

Percebe-se, na tabela abaixo, que não há uma diferença muito grande entre os resultados na área de linguagens e códigos nas redes de Ensino Federal (com média maior) e a Estadual (com menor média), sugerindo que o nível de desempenho nas redes de ensino não muda consideravelmente. Esses resultados demonstram como é preciso modificar o Ensino a fim de melhorar os índices da educação Básica no país.

Rede	Ciências humanas	Ciências da natureza	Linguagens e códigos	Matemática	Redação
Federal	610,2	557,5	563,2	589,6	618,7
Estadual	528,2	466,6	494,7	451,5	434,7
Municipal	542,7	479,4	506,7	472,4	458,2
Privada	583,3	531,9	544,5	544,1	570,8

Quadro 2: Média das redes de ensino brasileiras no ENEM. Fonte: INEP/MEC. Brasil (2014)

Acredita-se, neste trabalho, que não é somente a rede em que o aluno está estudando que afetará a média do estudante, mas a capacitação profissional dos professores que lecionam desde a rede municipal até a rede privada. Uma das soluções sugeridas aqui seria o fortalecimento dos estudos desenvolvidos no ensino superior, ao formar profissionais de melhor qualidade para as escolas, os quais não irão trabalhar somente seus conteúdos específicos de suas áreas, mas a compreensão leitora dos alunos, haja vista que esta perpassa todas as áreas do conhecimento estudadas na escola, incluindo na resolução de questões como as da prova do ENEM.

2.4 Matriz de referência do novo ENEM

Antes de 2009, o Exame continha uma matriz de 21 habilidades, as quais faziam parte de cinco competências, sem muita definição de conteúdos para serem estudados para a prova, pois ele era interdisciplinar. Das 63 antigas questões, cada terço dessas era dividido em graus de dificuldade (um fácil, um médio e um difícil).

A partir de 2009, a matriz de Referência para o novo ENEM começou a ter eixos cognitivos para as áreas do conhecimento testadas na prova, a saber:

- 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 Referência¹¹ para o ENEM 2009, p. 1).

Desta maneira, a Matriz da prova começou a ter um número de 120 competências, compostas por 30 habilidades, as quais estão divididas com a área do conhecimento testada. Por questões de enfoque de pesquisa, os únicos eixos cognitivos

¹¹ A *Matriz de Referência* consta em anexo desta dissertação.

importantes para este trabalho são o primeiro e o terceiro eixo. O primeiro eixo, *dominar linguagens*, é de suma importância, uma vez que o leitor dos enunciados das questões de língua inglesa precisa ser hábil o suficiente para conseguir tanto dominar quanto fazer uso das normas da língua inglesa. O terceiro deles, *enfrentar situações-problema*, é relevante na medida em que, a partir deste eixo cognitivo, o candidato da prova poderá responder a muitas questões, uma vez que conseguirá, sem necessariamente recorrer a conhecimentos externos ao assunto, compreender os enunciados das questões, com base em apenas textos-chave disponibilizados em cada questão. Isto é, no ENEM há questões em que os discursos são fechados, pois não dão margem para pensamentos ou raciocínios distantes do nível linguístico. Ao relacionar as informações e compreender a argumentação proposta por elas, o aluno poderá responder satisfatoriamente às questões propostas na prova. Não se pretende trazer uma resolução de todas as questões da prova, considerando que algumas delas requerem o conhecimento prévio do aluno para respondê-las, como a utilização de fórmulas matemáticas em questões das *Ciências matemáticas e suas tecnologias* ou de conceitos biológicos e químicos das questões de *Ciências da Natureza*.

Como serão analisadas, neste trabalho, as questões de língua inglesa do ano de 2015, por ser a versão mais recente da prova, tomam-se como base as habilidades e competências da área de *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*, a saber, a competência sete nomeada *Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas*, a qual possui duas habilidades importantes para esta dissertação. A habilidade vinte e dois afirma que ao candidato é necessário “relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos” (BRASIL, 2009, p. 4) e a habilidade vinte e três alega que o candidato precisa “inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados” (2009, p.4).

Conforme apontam essas habilidades, a de número vinte e dois requer do aluno a habilidade de reconhecer e de relacionar as estruturas linguísticas e argumentações construídas no nível linguístico, o que vai ao encontro da proposta da teoria da ANL, a qual trabalha com a construção argumentativa do sentido ao relacionar os enunciados presentes no discurso para a produção do sentido. A habilidade vinte e três propõe que o candidato possa reconhecer seu interlocutor e seus objetivos ao argumentar, conhecimento também estudado pelas bases enunciativas presentes em Ducrot, ao

afirmar que todo ato discursivo é construído por um locutor a um alocutário de forma a comunicar e construir sentido.

A habilidade número vinte e sete também parece ir ao encontro desta pesquisa neste trabalho, “Relacionar um texto em LEM¹², as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social” (BRASIL, 2009, p. 2), a qual faz parte da competência número dois, a saber, “*Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*” (p. 2), uma vez que a prova exige do aluno o conhecimento cultural e, principalmente, linguístico para relacionar as informações construídas e compreender o sentido produzido nos enunciados e textos-chave da questão, sempre em uma ordem de relação, conforme será apresentado mais adiante a respeito da teoria utilizada neste trabalho.

O foco principal da prova do ENEM está na compreensão leitora, pois a maioria das perguntas sempre apresenta uma contextualização do que será pedido na questão. Os alunos, talvez, parecem cometer erros por não saberem compreender os enunciados e não pela falta de um conhecimento específico de um assunto. Acredita-se que o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos é essencial para mudar este quadro.

Os resultados apontados na subseção anterior revelam que os alunos das escolas Estaduais não estão conseguindo chegar nem ao menos a 50% da média na prova, mostrando que os estudantes precisam estar preparados para um ensino que não esteja pautado na simples utilização de textos para o ensino de metalinguagem gramatical e, sim, na construção de sentido adequado nas mais diversas situações em que o aluno possa desenvolver sua produção linguística.

Uma vez que a compreensão leitora é compreendida de diferentes formas por algumas teorias, serão apresentadas, a fim de diferenciar a ANL posteriormente, algumas teorias referentes à leitura, elucidadas no capítulo a seguir.

3. ALGUMAS CONCEPÇÕES DE LEITURA

A leitura geralmente está presente desde a infância como uma habilidade essencial para a vida, como um aspecto de inclusão à sociedade letrada, em que decisões, informações importantes e relevantes para uma nação são, na maioria das vezes, transmitidas via código escrito/linguístico. A leitura também é necessariamente

¹² Língua Estrangeira Moderna.

importante em testes como o ENEM. Neste capítulo, são abordadas algumas teorias que dizem respeito à leitura de forma diferente da teoria da ANL, da qual serão utilizados seus princípios para a análise das questões em inglês.

Estas diferentes concepções de leitura são trazidas a fim de explicitar como esse complexo fenômeno pode ser abordado, partindo-se de informações ditas externas à linguagem até o nível de compreensão feito de modo essencialmente linguístico, como no caso da teoria da ANL.

Após serem elencadas as teorias escolhidas para uma melhor compreensão do processo de leitura, será feita uma reflexão sobre o que estas atendem em relação ao que dizem os PCN de língua estrangeira, uma vez que estes adotam uma visão psicolinguística do conceito leitura.

Avança-se, agora, para a teoria das implicaturas de Grice.

3.1 A teoria das implicaturas de Grice

Durante boa parte do século XX, buscou-se compreender como a complexa atividade da leitura ocorre (LEFFA, 1996). Diante de várias informações que um indivíduo pode conter em sua mente, é, de fato, fascinante, por um viés cognitivo, como o ser humano consegue selecionar as informações necessárias diante de seu vasto conhecimento sobre o mundo para que consiga relacionar ideias novas com as já contidas em sua mente. O modelo ostensivo-inferencial griceano busca explicar como a compreensão adequada ocorre, pois, de acordo com essa teoria, é necessário considerar não só o que está no código linguístico, mas o que está implícito no texto e sua relação com as inferências produzidas pelo leitor e as conclusões por elas, então, suscitadas.

É necessário entender que, na época de Grice (1975), havia dois tipos de metodologias científicas, a metodologia *holística* e a *individualista*. Na primeira, deseja-se trabalhar com o todo, isto é, com o aspecto macro de algum assunto, para que se possa entender o micro. A metodologia individualista, por sua vez, trabalha apenas com uma pessoa para, então, analisar suas crenças, atos, pois, através desta pessoa, é possível explicar o que ocorre com as outras. A Teoria da Relevância (TR)¹³, por exemplo, teoria pós-griceana, encaixa-se na metodologia individualista, uma vez que trata do processo que pode ocorrer em qualquer ser humano (COSTA, 2008). No século XX, filósofos da

¹³ A TR será explicitada na próxima seção.

Lógica como Russel e Wittgenstein debatiam questões relacionadas à mente com teóricos como Searle e Grice. Nestes embates teóricos sobre estudos lógicos e cognitivos do significado surgem, então, as áreas das ciências cognitivas.

No que diz respeito ao segmento filosófico de estudo da linguagem, é importante dizer que a Filosofia da Linguagem, a Filosofia da Mente e a Filosofia da Lógica disputavam, no final do século XIX, o esclarecimento de situações diversas e, dentre essas, questões sobre o significado e sobre as intenções do falante ao construir um enunciado. Havia, nesta época, uma visão naturalista¹⁴ da mente, acreditando-se que qualquer fenômeno mental poderia ser explicado em razão do funcionamento do cérebro.

Silveira e Feltes (2002) afirmam que outros modelos de leitura, como os baseados no código, o processo de *codificação* e *decodificação* (SHANNON; WEAVER, 1949), são algumas tentativas levantadas ao longo dos anos para compreender o processo de leitura. O processo de codificação está basicamente relacionado com a ideia de “empacotar” as informações, como se as ideias fossem colocadas em recipientes, neste caso, as palavras. A decodificação seria o processo de desempacotar estas mesmas ideias das palavras. No entanto, percebe-se que uma simples leitura do enunciado dito por algum amigo que está sendo convidado a ir ao cinema, ao dizer “*Estou com dor de cabeça*”, não é suficiente, pelo modelo de decodificação linguística, para entender a intenção do falante, pois, estar com dor de cabeça não parece estar relacionado por esta teoria (da codificação e decodificação) com o contexto descrito, um convite para ir ao cinema. Interpretar um enunciado para o constructo-teórico griceano é compreender o que ele significa e não apenas o que ele diz (CASTRO, 2014).

Na década de 1970, Grice desenvolve, então, sua *Teoria das Implicaturas* como uma saída para as teorias do código. O teórico procura esclarecer como os enunciados linguísticos podem expressar conceitos como os *conteúdos implícitos* do falante, o *significado da sentença* e o *significado do falante*. Cada falante constrói implicaturas geradas por um acordo de cooperação entre o falante e o ouvinte para que exista a interpretação de enunciados. Estas implicaturas estão baseadas no *princípio de*

¹⁴ Visão pela qual associa a mente e o cérebro ao mesmo conteúdo, ao mesmo conceito. Na visão dualista, por outro lado, cérebro e mente são dois construtos completamente diferentes (COSTA, 2008).

*cooperação*¹⁵. Este princípio é estabelecido diante de quatro máximas conversacionais: de *quantidade* (o montante de informação necessária), de *relação* (informação relevante), de *qualidade* (se a informação é verdadeira ou não) e de *modo* (informação clara). As implicaturas de Grice (1975) são divididas em *convencional*, a qual diz que o significado está preso ao código linguístico, e a *conversacional*, também dividida em *particularizada* e *generalizada*. Na particularizada, a interpretação necessita somente do contexto; já na generalizada, o código e o contexto são necessários para a significação.

No quadro abaixo, estão as máximas conversacionais relacionadas ao princípio de cooperação.

Máximas Conversacionais (Grice, 1975)	
I.	Categoria de qualidade: esta máxima diz respeito a se falar somente o que se acredita ser verdadeiro. “Procure afirmar coisas verdadeiras”.
	(a) Não diga aquilo que você acredita ser falso.
	(b) Não afirme algo para o qual você não possa fornecer evidência adequada.
II.	Categoria de quantidade: esta máxima refere-se à contribuição de ambos os interlocutores no processo comunicacional.
	(a) Faça sua contribuição tão informativa quanto é requerido.
	(b) Não faça a sua contribuição mais informativa que o necessário.
III.	Categoria de relação: seja relevante
IV.	Categoria de maneira: seja claro.
	(a) Evite obscuridade de expressões.
	(b) Evite ambiguidade.
	(c) Seja breve.
	(d) Seja ordenado.

Quadro 3: Máximas conversacionais de Grice. Fonte: PAVEI, 2005, p.22-23.

O modelo de Grice (1975), durante certo tempo, foi muito estudado e criticado por diversos filósofos e linguistas (cf. LEVINSON, 1983; SADOCK, 1978; GAZDAR, 1979). Sperber e Wilson (1995) tentam realizar uma nova análise cognitiva do modelo de Grice, ao tentarem expandir a noção de relevância. Costa (2008) acredita que, embora o modelo griceano possua grande reconhecimento na área cognitiva, ele

¹⁵ *Princípio de cooperação de Grice:* “Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que se está engajado” (PAVEI, 2005, p.25).

apresenta pontos frágeis que necessitam ser aprimorados para, então, atingir o status de uma teoria científica da Linguística. Enquanto Grice postula que o ser humano deve seguir as máximas conversacionais como regra para ter uma comunicação relevante e efetiva, a TR postula que a relevância é uma qualidade inata do ser humano, seja na comunicação, ou no próprio ato da leitura.

Passa-se agora para os principais conceitos da TR para compreendê-la melhor.

3.2 A teoria da relevância de Sperber e Wilson (TR)

Grice já realizava seus estudos antes de Sperber e Wilson, trazendo a noção de *intenção do falante*, ao afirmar que, na verdade, as pessoas *dizem, intentam dizer além do dito*, o que está diretamente ligado ao significado das sentenças. Para a TR, o significado é trabalhado pelo ponto de vista cognitivo. A TR é desenvolvida como uma *interface entre a cognição e a comunicação*.

Em sua obra *Relevance: Communication and Cognition*, Sperber e Wilson (1995) buscam explicar os fenômenos da comunicação como a interpretação adequada de sentenças. Baseados na *Teoria das Implicaturas* de Grice (1975), os autores (1995) almejam, por meio de uma abordagem pragmático-cognitiva, compreender o processo inferencial das informações durante o ato comunicativo. O modelo ostensivo-inferencial procura entender também como a informação é processada na mente, a fim de serem alcançados os melhores efeitos interpretativos com o menor esforço cognitivo possível (CASTRO, 2014). Através das múltiplas interpretações que um indivíduo pode ter a respeito de uma informação dada, ele busca apenas as mais relevantes para compreender o que lhe é dito.

A TR defende que os interlocutores precisam sempre compartilhar, em um ato comunicativo, de um mesmo contexto¹⁶ de informações e serem capazes de realizar as melhores inferências utilizando-se do menor esforço mental possível. Qualquer ato de comunicação ostensiva (seja ele oral ou escrito) carrega junto a si a presunção de sua Relevância ótima, “quando há o maior benefício cognitivo com o menor esforço possível de processamento mental da informação” (CASTRO, 2014, p.13). Sperber e Wilson (1995) propõem o *Princípio da Relevância*, princípio inato da cognição humana,

¹⁶ Muitas teorias pragmáticas possuem o conceito de contexto desenvolvido por Stalnaker (1979). O contexto é entendido como o conjunto de pressuposições dos interlocutores. O contexto é o grande conjunto de suposições que são compartilhadas reciprocamente pelos interlocutores.

segundo o qual o ato de comunicação ostensiva é tido como uma certeza de que a informação a ser dita é relevante o suficiente para ser processada tanto pelo ouvinte quanto pelo sujeito falante.

A Relevância, de acordo com Silveira e Feltes (2002), é um princípio que ocorre naturalmente na mente humana, a qual sempre pesa a relação entre os efeitos contextuais e os esforços de processamento cognitivo, o que vai ao contrário do que Grice acreditava. Nota-se que, para a TR, as bases cognitivas humanas são inatas e não seguidas de modo regrado, como dizia Grice. Sperber e Wilson partem da máxima de Relevância para aprofundarem sua teoria, a fim de entenderem como o ser humano, diante de tantas informações que lhe são oferecidas, processa somente as necessárias para chegar às conclusões adequadas no ato comunicativo.

Sperber e Wilson afirmam que, durante o processo comunicativo, a pessoa que comunica escolhe o estímulo mais relevante para que o ouvinte/leitor possa realizar o mínimo de esforço para alcançar o máximo de efeitos cognitivos, em uma estrita relação entre custo mental e benefício cognitivo. O interlocutor também espera que os estímulos vindos do sujeito falante sejam relevantes, a fim de que possa empregar esforço cognitivo. Nesta relação entre o que é dito e o que é entendido, Sperber e Wilson dizem haver a possibilidade de se concretizar a *relevância ótima*, conforme apontado abaixo:

(a) O conjunto de suposições I que o comunicador pretende tornar manifesto para o destinatário é relevante o suficiente para fazer valer a pena o esforço de processar o estímulo ostensivo produzido.

(b) O estímulo ostensivo é o mais relevante que o comunicador poderia ter usado para comunicar I. (SPERBER & WILSON, 1995, p.242)

Em outras palavras, a condição (a) afirma que o estímulo deve produzir efeitos que irão compensar o esforço exigido para o seu processamento. Desta forma, assim que o destinatário acreditar que a informação recebida é relevante, este empregará o esforço cognitivo necessário para obter a relevância ótima. A condição (b) afirma que o próprio comunicador, ao lançar seus conjuntos de suposições, traz em si os estímulos mais relevantes que poderia ter utilizado para comunicar o que deseja. Pela compreensão do que está explícito nos enunciados do sujeito falante, o ouvinte pode, então, chegar ao que está implícito, através de processos inferenciais.

A fim de elucidar o que foi dito, Silveira e Feltes (2002, p.19-20) propõem um exemplo a respeito dos estímulos ostensivos no ato comunicativo. Em dada situação, em que uma mãe, a qual está esperando por seu filho para ir a um compromisso, ao vê-lo

deitado sobre a cama assistindo à televisão, diz: “você não vai se mexer?”. Pelo modelo da decodificação falado anteriormente, esta sentença parece não ter sentido algum com relação ao fato de o filho estar em cima da cama assistindo televisão. Essa sentença poderia ser traduzida pelo modelo de códigos da seguinte maneira: “Você não vai fazer movimentos com seu corpo?”.

No caso da mãe dizendo ao filho para mexer-se, entende-se, através dos pressupostos da TR, que a mãe pretende disparar em seu ouvinte inferências utilizando de um esforço cognitivo pequeno a fim de trazer o máximo alcance e benefício mental para seu locutor. O fato de a mãe dizer a seu filho para mexer-se significa que ele está atrasado para o compromisso e precisa fazer algo para acompanhá-la.

Outro exemplo utilizado por Campos¹⁷ é o que segue:

Dois amigos estão no carro e um deles percebe que o tanque de gasolina está ficando vazio, dizendo, então, o motorista:

A: “O tanque está ficando vazio”

B: “Tem um posto de gasolina ali na próxima esquina”.

Percebe-se que pelo modelo de decodificação seria impossível de se estabelecer qualquer relação entre os dois enunciados acima. O que há, na verdade, é um conjunto de suposições do tipo “quando o tanque de um veículo está vazio é necessário ir ao posto para enchê-lo” que são levantadas pelo sujeito falante para que o ouvinte possa ter o benefício mental, empregando-se o menor esforço cognitivo possível. A TR tenta explicar, por via do *contexto compartilhado* entre os indivíduos, como uma sentença pode estar relacionada com a outra, ainda que não haja uma relação estrita e semântica com o que é dito.

Ao falar-se do contexto pela TR, há também um conceito importante, como os *efeitos contextuais*. Os efeitos contextuais são as novas informações que são, de maneira dedutiva, alcançadas em uma relação de equilíbrio com o esforço cognitivo utilizado para processá-las, quando as informações são, então, relevantes. Uma suposição, como no caso do tanque de gasolina vazio acima descrito, é relevante quando alcança efeitos contextuais.

¹⁷ Este exemplo é tirado das aulas de Pragmática Cognitivo-Inferencial do Programa de Pós-graduação em Letras, ministradas pelo professor Jorge Campos, no primeiro semestre de 2015, na PUCRS.

Esses tipos de efeito podem ocorrer pelo *fortalecimento* (ou enfraquecimento) de novas informações. Os efeitos contextuais são diferentes da *implicação contextual*, a qual reforça (ou enfraquece) uma informação já existente. Quando há duas suposições contraditórias, a mais fraca é eliminada. Como exemplo, pode-se dizer que duas amigas, conforme aponta Castro (2014, p.16), falam a respeito de uma roupa nova:

“Amiga A: Linda a tua blusa com renda de seda. Deve ser bem cara!

Amiga B: Comprei no Paraguai.”

Nota-se, novamente, que a intenção da amiga A não poderia ser satisfeita pelo modelo de Codificação, uma vez que o significado da sentença vai além do que está dito. A amiga A deseja saber se a blusa que B usa é cara ou não. Assim, a resposta da amiga B revela que esta deseja que a amiga A faça um raciocínio lógico-dedutivo para chegar ao significado realmente expresso pela sentença da amiga B.

Um possível caminho lógico pela TR que poderia ser feito estaria baseado na memória enciclopédica do ouvinte A, ao pensar que “o Paraguai é um lugar em que são vendidas roupas baratas e geralmente de baixa qualidade”. A partir destas informações, podem ser construídas as seguintes suposições (S):

S1: Se B comprou uma blusa no Paraguai, isto significa que a renda de seda pode não ser de boa qualidade.

S2: Se a renda não é da melhor qualidade, ou se é apenas uma imitação, então a blusa não deve ter sido cara.

A partir das suposições 1 e 2 pode-se chegar à possível conclusão:

Implicatura Contextual (I): A blusa não custou caro para B.

A elaboração da Implicatura Contextual, segundo a TR, se dá através do acesso às informações antigas na memória enciclopédica, isto é, no conjunto de informações socialmente estabelecidas na memória dos falantes, para chegar-se às suposições e à conclusão. Nota-se que, por um enunciado pequeno, com pouco esforço cognitivo por parte do falante, pode-se ter benefícios mentais (cognitivos) por parte do ouvinte, ao trazer as inferências necessárias para interpretar corretamente o que está implícito na sentença do falante. Esta atividade de natureza inferencial, conforme apontam Sperber e Wilson (1995), é algo inato do ser humano, pois, ao tentar entender o que está além do dito, o indivíduo automaticamente consegue, dentre um número possível de

informações disponíveis em sua memória, utilizar apenas as que são primordiais para chegar à conclusão correta do que está implícito.

Sperber e Wilson (1995), ao assumirem o *Princípio da Relevância* como sendo inato da cognição humana, ao contrário de Grice (1975), postulam que, para que a compreensão e a comunicação ocorram, é necessário que as informações processadas pelo ouvinte façam com que este altere seus conhecimentos e/ou reformule suas crenças sobre um determinado assunto. O princípio da Relevância não pode ser depreendido do significado linguístico do enunciado apenas; ele deve ser entendido como uma implícita relação de equilíbrio entre os efeitos cognitivos vindos do contexto e o custo mental para que os efeitos possam ocorrer. No ato comunicativo, o falante caracteriza-se por tentar ser ostensivo e relevante, ao passo que o ouvinte produz inferências e conclusões do que lhe é falado.

Um último conceito a ser levantado nesta seção refere-se ao conhecimento mútuo, ideia defendida por Grice (1975). De acordo com o filósofo, os seres humanos possuem conhecimentos compartilhados socialmente que se manifestam em todos os atos comunicativos. Sperber e Wilson (1995), ao aprofundarem esse conceito, propõem um outro denominado *manifestabilidade mútua*, conforme apontam Silveira e Feltes (2002). A manifestabilidade mútua refere-se ao grupo de suposições manifestas em diferentes graus, ao que Sperber e Wilson denominam *ambiente cognitivo*. Após as suposições estarem manifestas de forma mútua, forma-se, então, o *ambiente cognitivo mútuo*. Neste ambiente, tanto os falantes quanto os ouvintes atingem o mesmo estágio do conhecimento a respeito de determinado assunto, alcançando-se, assim, o efeito pretendido pelo falante ao estimular o ouvinte a fazer um conjunto de inferências, também denominado cálculo dedutivo (COSTA, 2008).

Percebe-se que, no que foi dito até aqui, buscou-se, por meio das implicaturas de Grice e pelos princípios de relevância de Sperber e Wilson, explicar como a leitura ou a interpretação do que é dito é feita pelos seres humanos. Por meio de uma abordagem cognitivo-pragmática, estes teóricos tinham a hipótese de poder explicar como a leitura/compreensão de enunciados era feita, baseados em mecanismos lógicos, dedutivos e cognitivos. Embora Grice e Sperber e Wilson não tenham baseado seus estudos especificamente sobre o processo de leitura, ambos oferecem, conforme aponta Strey (2012), subsídios para o entendimento de como ocorre o complexo processo de compreensão leitora, a partir de uma segmentação de máximas de cooperação seguidas para que a compreensão aconteça (em Grice) ou a partir de um princípio inato da mente

humana, em busca de relevância máxima com o menor esforço cognitivo possível (em Sperber e Wilson). A fim de finalizar esta seção, a qual demonstrou diferentes perspectivas para lidar com a compreensão e a leitura, alguns conceitos da psicolinguística presentes nos PCN de língua estrangeira serão abordados, os quais, de certa forma, influenciam na formulação de questões da prova do ENEM.

Conforme dito na seção de introdução deste trabalho, seria possível ter escolhido outros modelos teóricos para discorrer sobre o conceito de leitura, como aqueles criados por Orlandi (1988), Kleiman (1993) e Leffa (1996). No entanto, resolveu-se escolher esses modelos teóricos apenas como exemplos para demonstrar como a leitura pode ser definida em diferentes campos das ciências cognitivas e linguísticas. O conceito de leitura abordado nesta dissertação diz respeito àquele trabalhado com a teoria da ANL, em que a estreita relação entre os signos circunscritos no enunciado é tomada como princípio de construção de sentido por um locutor (sujeito discursivo e não social), o qual busca, pela argumentação inscrita na língua, a compreensão do que foi dito por seu interlocutor. Este conceito de leitura pela teoria semântica-argumentativa será melhor explicitado na seção 5.3 deste trabalho.

Passa-se, agora, para a próxima seção, a qual abarcará o conceito de leitura pelos PCN de língua estrangeira, importante documento na formulação de parâmetros para a educação em todo o país.

3.3 A leitura em língua estrangeira de acordo com os PCN

Os PCN de Língua estrangeira foram desenvolvidos em 1998 com o intuito de promover uma base curricular para o ensino no país. Os PCN do Ensino Médio, principalmente os de Língua Estrangeira (LE), sempre foram alvos de muitas discussões, na medida em que os conceitos abordados nos documentos eram revistos, abrindo-se espaço para novas formas de se compreender o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Tanto é o caso que houve a necessidade de criação de novos documentos oficiais¹⁸ como os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), uma complementação do PCNEM denominado PCN+ e a discussão atual feita pelo documento denominado *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (OCNEM).

¹⁸ Estes documentos podem ser encontrados nas referências deste trabalho.

Toma-se relevante falar primeiramente, nesta seção, a respeito do papel da Língua Estrangeira na educação brasileira, explicitado pela primeira vez pelos PCN no ano de 1998, ao dizer que, naquele tempo, seria “incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1998), possibilitando ao estudante de Ensino Médio a oportunidade de se especializar e de formar uma consciência crítica perante os acontecimentos na sociedade global, graças ao conhecimento de um idioma estrangeiro, que lhe possibilitaria compreender e se portar perante as diferentes manifestações da sociedade. A língua estrangeira entra como um suporte para desenvolver não somente a habilidade de o aluno poder traduzir uma língua que lhe seria primeiramente estranha para depois se tornar uma língua entendida, mas para desenvolver o senso crítico do futuro cidadão que atuaria na comunidade global. Para que isso ocorresse, seria necessário trabalhar as habilidades linguísticas dos alunos em qualquer idioma, tais como falar, escutar, ler e escrever.

Percebe-se que a realidade das escolas públicas e até mesmo privadas atuais não comporta um ensino em que as habilidades ditas acima possam ser aprimoradas de forma efetiva, em virtude de haver um grande número de alunos em sala de aula, professores que, muitas vezes, não são capacitados profissionalmente para o contexto de ensino em que estão inseridos, materiais que, diversas vezes, não condizem com a realidade local do aluno, entre outros, conforme apontam alguns estudos da comunidade acadêmica (FRAGOZO; MONAWAR, 2012).

Em vista de a realidade escolar ser diferente do que planejavam os PCN de LE, os documentos nacionais subsequentes trouxeram novas diretrizes para o professor de LE, conforme apontam Abreu e Baptista:

“Deste modo, uma dessas modificações, (...), foi a retomada do status do ensino de língua estrangeira moderna (inglês, espanhol, francês, italiano, etc.), que até então era tido como atividade complementar e sem relevância na construção da identidade do aprendiz. Logo, a LDB tenta recuperar a importância da LE como disciplina de formação cidadã dos sujeitos. Além de galgar espaço referente à sua oferta no ensino fundamental e no ensino médio, pautados nos artigos 26 e 36 da lei, por exemplo. Mas, por se tratar de uma lei e ser concisa e objetiva nos seus propósitos, tornou-se necessário lançar documentos que complementassem ou orientassem melhor as ações educativas propostas (ABREU; BAPTISTA, 2011)”.

O ensino de uma LE passou a ser, então, necessário para a formação dos cidadãos em sociedade. A habilidade que passou a ter mais atenção para o ensino da LE

no contexto escolar foi a leitura, uma vez que, de acordo com os documentos vigentes na época, esta poderia ser desenvolvida com mais facilidade, na medida em que os estudantes pudessem ter contato com o idioma estrangeiro de forma mais frequente, devido à exposição a textos e a músicas no idioma, do que conseguirem ter uma oportunidade de diálogo com um falante nativo. A leitura daria o suporte possível para que o aluno pudesse agir no mundo através da construção do seu discurso e, por meio da linguagem, poder se posicionar perante a sociedade.

Nota-se, então, que a leitura é tida como um elo entre o aluno e a sociedade, conforme o estudante desenvolve a oportunidade de interpretar e de se comunicar pela linguagem em diferentes situações de comunicação (BRASIL, 1998). O ensino da leitura em LE não deveria ser feito como um pretexto para se ensinar regras gramaticais, mas deveria ter sentido e trazer certo engajamento por parte dos indivíduos envolvidos na leitura em sala de aula. Há uma crítica quanto à visão da leitura, entendida como meio para o ensino de regras gramaticais, por parte dos teóricos como Rodrigues (2011) e Virmond (2004), os quais afirmam que a leitura serviria apenas como uma instrumentalização da linguagem, priorizando apenas a linguagem como ferramenta de compreensão e não de produção de sentido por parte dos estudantes.

Como forma de atualização de conceitos como a leitura e seu ensino, surgem os PCNEM, em que o ensino da leitura se dá, então, de forma interdisciplinar, em contato com outras áreas do conhecimento, ao agrupar as antigas disciplinas de português, literatura, educação artística, educação física e informática em uma só área, denominada atualmente *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Desta maneira, o ensino da leitura em LE passa a ter um caráter transcultural e social, o qual remonta aos princípios de aprendizagem também construtivista, de maneira que o saber e a construção de sentido se dão na relação com o outro. O objetivo, naquela época, era fazer o aluno ler e também compreender a LE de maneira a se comunicar de forma efetiva (ABADÍA, 2004). Conforme apontam os PCNEM

Nessa linha do pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana (BRASIL, 2000, p.26)

No ano de 2002, é criado o documento oficial denominado PCN+, uma tentativa de se explorar o ensino das habilidades do aluno na LE, de forma a se compreender melhor a realidade do contexto escolar do aluno e das práticas de ensino do professor, afirmando que deveria haver uma educação de qualidade, em que a leitura seria vista como mais do que uma “mera aquisição de informação” (BRASIL, 2002, p.8), mas como uma parte da formação humana e também social do estudante. Os PCN+ assumem que, em função da leitura de textos, seria possível compreender melhor a linguagem e a produção de significados, os quais estão situados de modo sócio-histórico no espaço e no tempo (BRASIL, 2002).

Pela leitura concretiza-se a principal razão do ato de linguagem, que é a produção de sentido. Aprender a ler de modo amplo e em vários níveis é aprender a comunicar-se, é valer-se do texto em língua estrangeira para conhecer a realidade e também para aprender a língua que, em última instância, estrutura simbolicamente essa realidade, conformando visões de mundo (BRASIL, 2002, p.107)

Naquela época do percurso histórico de entendimento da leitura em LE, percebe-se, conforme aponta o documento (2002, p, 97), que a leitura é também baseada em estratégias de leitura como as de *scanning*, *skimming* e *prediction*¹⁹, baseando-se primariamente na construção de sentido no nível do texto e o que este diz a seu leitor. O ensino de LE é pautado em três pilares: aquisição de vocabulário, estrutura linguística (ensino da gramática) e leitura e interpretação de textos, sendo este último pilar essencial para o ensino da gramática e de aquisição de vocabulário, pois é “a partir do texto e de sua leitura e interpretação que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no ensino médio (2002, p. 102)”. Infelizmente, o que se vê frequentemente hoje em dia é exatamente o oposto em sala de aula.

O penúltimo documento criado pelo Governo Federal foi o *PCN em Debate*, em 2004, com o objetivo de questionar a crença de que uma experiência significativa com a LE só ocorre quando há o uso das quatro habilidades em conjunto. A construção do sentido na linguagem poderia ocorrer pelas práticas de leitura com o texto escrito em sala de aula. A leitura em LE é vista como uma forma de “sociabilidade do

¹⁹ De modo geral, o *scanning* significa fazer uma pesquisa rápida em busca de informações específicas no texto sem lê-lo completamente; a habilidade *skimming* refere-se à leitura feita ao “correr os olhos” sobre o texto, de modo a se ter ideias gerais sobre o que o texto irá tratar; a *prediction* é a estratégia de leitura em que o leitor tenta antecipar o que irá ler com base em seus conhecimentos prévios sobre um assunto (SMITH, 2003; DIAS, 2007)

conhecimento” (p. 48), a qual possibilita a formação do sujeito, em que o envolvimento com a linguagem e com o social é que possibilita a construção de sentido.

O último documento organizado em função dos debates acadêmicos centrados no ensino de uma LE foram as OCNEM, colocando, então, atualmente, a leitura como um processo sociocultural e interacionista na construção de sentido por meio da linguagem. A linguagem é também compreendida como uma realidade socioculturalmente construída pelo contexto social de uma comunidade. O ensino da leitura e da LE não pode ser visto, de acordo com as OCNEM (2006), como aquele pautado somente na aquisição de vocabulário e conhecimentos metalinguísticos. Abreu e Baptista (2011) apontam que, no cenário atual, o aluno é convidado a se constituir como sujeito social ao entrar em contato com o idioma estrangeiro e que, assim, o estudante pode interpretar as relações colocadas em cada situação de comunicação, por meio da leitura.

Apesar de serem percebidas as constantes mudanças quanto ao conceito da leitura e de seu ensino no nível de educação brasileira e de haver certos avanços e retrocessos, alguns resultados em exames como o PISA de 2012 revelaram que, dentre os jovens com a faixa etária de 15 anos que frequentam a escola, entre os cinco níveis de proficiência de leitura, 10% dos jovens avaliados não alcançaram o nível 1 de leitura; 30% dos jovens chegaram ao nível 1; 35% alcançaram o nível 2; no nível 3, apenas 19%; em relação ao nível 4, apenas 5% e somente 1% dos jovens brasileiros conseguiu chegar ao nível 5. É importante ser ressaltado que, conforme aponta Jurado (2002), o nível 5 é considerado proficiente para o nível do Ensino Médio, sugerindo que há níveis maiores a serem alcançados posteriormente no ensino superior.

Outro dado alarmante, apontado por Jurado (2002), se refere à habilidade dos alunos em localizar informações que podem ser inferidas em um texto. A maioria dos jovens em níveis 1 e 2 (65%) mal consegue reconhecer a ideia principal em um texto, sem compreender as relações de ideia ou reconstruir o sentido produzido pelo locutor de um discurso. Quando se trata da interpretação de outras modalidades textuais, como gráficos, tabelas e mapas, a situação piora, em virtude de o ensino da leitura estar muitas vezes pautado em apenas analisar as informações construídas pelo código linguístico e não por esses outros textos multimodais, que não são muito explorados na sala de aula.

Neste trabalho, haverá o enfoque em uma teoria que possui como um de seus objetivos explicar como ocorre a construção do sentido no nível linguístico. Dessa forma, não se desprezam aqui as outras tentativas de se trabalhar a leitura em LE em

sala de aula, tendo em vista que algumas delas parecem ter efeitos positivos no contexto escolar. Como forma de enfoque metodológico, abordar-se-á a perspectiva semântico-linguística de Oswald Ducrot na Teoria da Argumentação na Língua (ANL).

Em função de a prova do ENEM sempre disponibilizar textos-chave em seus enunciados, acredita-se que a teoria da ANL possa ajudar pesquisadores da área, em um primeiro momento, a compreender o caminho percorrido para a construção de sentido nos enunciados das questões da prova bem como a resolução das perguntas por meio da comparação entre o sentido dos textos-chave e o que dizem as alternativas.

3.3.1 Reflexão sobre as teorias de Grice, TR e o que dizem os PCN sobre a leitura

Neste capítulo foram abordadas teorias referentes ao entendimento de como a leitura pode ser explicada, por meio de um viés cognitivo, pragmático e por meio de algumas estratégias de leitura, advindas das teorias psicolinguísticas. Algumas reflexões tornam-se pertinentes a serem feitas, já que os PCN de língua estrangeira também apresentam seu entendimento do que seria a leitura.

Em Grice, percebe-se que, diante do contexto histórico em que estava inserido na época, seja pela evolução da tecnologia computacional, seja pelo grande número de estudos relacionados à mente humana, sua teoria almeja trazer um passo-a-passo do processo de compreensão leitora, por meio da consideração atenta de implícitos e conclusões advindas das inferências que o leitor produz a partir de seu conhecimento de mundo. Na teoria das implicaturas, Grice postula, também, que toda forma de comunicação, seja ela oral ou escrita, apresenta uma intencionalidade do falante e que esta geraria uma inferência na comunicação, levando o leitor/ouvinte a tentar compreender não apenas o que o falante/escritor diz, mas o que o sujeito comunicante realmente significa, por meio de uma cooperação mútua, estabelecida diante do ato de comunicação (CASTRO, 2014). Ao haver o seguimento de implicaturas, baseadas nas máximas conversacionais (de quantidade, de qualidade, de relação e de modo), os indivíduos constroem suas conclusões a partir do que é dito e implicado. Segundo Platão e Fiorin (1995), a leitura de um texto, no que tange à interpretação de inferências e informações nele implícitas, diz respeito ao entendimento de informações tanto explicitamente enunciadas quanto àquelas pressupostas ou subentendidas, na medida em que o leitor eficiente consegue captar ambas as informações, explícitas e implícitas.

A TR também almeja demonstrar que a compreensão ocorre quando os

interlocutores compartilham de um mesmo contexto de informações e são capazes de conseguir obter as melhores inferências decorrentes do menor esforço cognitivo possível. Ainda que, aparentemente, não haja nenhuma relação semântica entre diferentes enunciados presentes em um ato comunicativo, a TR traz considerações críticas sobre como o ser humano consegue chegar às informações subjacentes às implicações pragmáticas propostas pelo sujeito que comunica. Percebeu-se que o modelo de compreensão leitora da codificação e da decodificação de Shannon e Weaver (1949), brevemente apresentado anteriormente, não foi capaz de trazer uma explicação razoavelmente crítica à maneira como enunciados desconexos sintática e semanticamente podem relacionar-se entre si, formando conclusões a partir de relações pragmáticas do que é dito e o que é significado.

De acordo com Strey (2012), a noção de contexto é essencial, dado que este não existe necessariamente antes do ato comunicativo, mas é construído a partir do processo de troca de informações entre ouvinte/leitor e sujeito falante/escritor. O contexto, desta maneira, é definido como um “conjunto de premissas usadas para interpretar um enunciado, que se referem a um subconjunto de crenças do ouvinte sobre o mundo (STREY, 2012, p. 220)”, sendo o contexto construído no curso da troca de informações, conforme apontam Silveira e Feltes (2002). Pela TR, a leitura ocorre, portanto, conforme aponta Campos (2009, p. 58-59)

[...] num processo de construir cognitivamente uma espécie de código mental a partir de um código escrito, em que de grafemas visuais chegamos a representações isomórficas internas. (...) A noção de composicionalidade sintático-semântica é vital no processo de leitura; é a soma dos fatores mínimos como grafemas em sílabas, palavras e sentenças, tudo dentro de uma certa ordem de boa formação, que gera o processo em pauta. Dizendo de outro modo, ler não é adivinhar, é decodificar e compreender.

As antigas teorias psicolinguísticas, as quais embasam os PCN de língua estrangeira, primeiramente apontavam que a leitura fazia parte do processo de compreensão de regras gramaticais, a qual foi criticamente julgada (RODRIGUES, 2011; VIRMOND, 2004) como não verdadeira, dado que a leitura não ocorre apenas por meio da via tradução palavra-por-palavra e sim por um complexo engendramento de informações interpretadas por um viés múltiplo, envolvendo constructos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. A leitura não deveria servir como uma instrumentalização da linguagem, mas como uma forma de se visualizar e compreender o mundo ao redor do aluno.

Com o avanço nos questionamentos e nas pesquisas sobre o assunto, a leitura começou a ser compreendida como a representação simbólica da realidade (BRASIL, 2002), a qual é feita mediante a utilização de estratégias psicolinguísticas de compreensão. A título de exemplo, além das estratégias elencadas anteriormente (*skimming, scanning, prediction*), cita-se o modelo de estratégia de leitura ascendente (*bottom up*), primeiramente cunhado por Gough (1972), o qual considera a leitura como um processo em que há a identificação de letras e palavras até à obtenção do significado dentro do texto, sendo o leitor apenas um decodificador do que já estaria presente no texto. O modelo descendente (*top down*) de Goodman (1970), afirma que o leitor usa seus conhecimentos prévios para realizar as predições sobre o texto. De acordo com Solé (1998), há a presença de criação de hipóteses, das quais o leitor faria proveito para concluir ou refutar o que havia pensado sobre o sentido previamente construído em relação ao texto lido. A partir daí, conforme aponta Pereira (2010), a leitura começa a envolver mais variáveis do que apenas o texto, leitor e seu autor, como o tipo de texto, os objetivos da leitura e os conhecimentos prévios do leitor.

Constata-se que há em todos os modelos de leitura antes apresentados a presença passiva ou ativa do leitor, ante sua constituição como ser interpretante, com conhecimento de mundo e de situação, prévios ao que está presente no texto. O leitor não seria considerado como um sujeito amorfo, tábula-rasa, mas traria dentro de si informações antecedentes, as quais o ajudariam a construir inferências, criar hipóteses e formalizar conclusões, a partir de um conjunto de informações tanto internas ao texto, quanto externamente criadas, a partir das vivências experimentadas pelo leitor. Nota-se também que a construção de sentido vem de fora do texto para dentro dele, isto é, não há apenas o diálogo entre o nível discursivo do texto e o leitor que dele se apropriaria, mas, sim, um emaranhado de variáveis que, juntas, constituiriam a compreensão dita adequada do texto.

Destacou-se, nesta seção, a pertinência no desenvolvimento de pesquisas relacionadas a esse complexo sistema de compreensão de informações que é a leitura, haja vista que todas as concepções de leitura apresentadas até o momento possuem seu cerne de interesse nos processos mentais, no conhecimento enciclopédico e de mundo, situado dentro de um momento sócio-histórico, todos circunscritos na atividade de compreensão de textos. Conforme aponta Delanoy (2008), a semântica argumentativa, teoria central deste trabalho, analisa a construção do sentido a partir do enunciado. Diferentemente das teorias apresentadas até aqui, a teoria da ANL postula que o sentido

está na própria língua e não no mundo exterior, isto é, a língua portaria o sentido em si mesma e não poderia ser compreendida como apenas outro aspecto utilizado para a compreensão textual, mas como a única portadora de sentido, tendo em vista que esta não possuiria papel informacional, mas argumentativo, conforme será mostrado posteriormente.

No próximo capítulo, serão abordados os princípios filosóficos, linguísticos e enunciativos presentes na ANL, teoria central de análise neste trabalho, de forma a se compreender o percurso que esta teve em seu desenvolvimento teórico e epistemológico.

4. PLATÃO, SAUSSURE E BENVENISTE PRESENTES EM DUCROT

A teoria da ANL encontra fundamentos teóricos em outras abordagens filosóficas e linguísticas ao se constituir como uma teoria semântica. Neste capítulo serão apresentados pensadores como Platão, Saussure e Benveniste, os quais, a princípio, parecem ser diferentes quanto a seus objetos de estudo, em geral, possuem semelhanças quando comparados uns aos outros. O estudo da relação de componentes dentro de um sistema começou nos tempos gregos, especialmente no diálogo presente na conhecida obra *O Sofista*, de Platão; em Saussure, percebe-se um grande marco para os estudos linguísticos no século XX, ao revolucionar o estudo da linguística, modificando sua análise diacrônica para o estudo sincrônico²⁰ da língua, estabelecendo as relações dos signos presentes no interior do sistema linguístico; em Benveniste, há a instauração de uma instância enunciativa, na qual, pela relação entre sujeitos discursivos, há a construção de sentido no discurso. De modo geral, notar-se-á que esses três teóricos possuem considerável importância nos fundamentos da teoria da ANL.

Na próxima seção, começa-se pela análise dos princípios filosóficos de Platão, os quais, conforme aponta Rocha (2016), são muito relevantes no que diz respeito ao entendimento da teoria da ANL.

²⁰ A sincronia refere-se ao estudo estático da língua, isto é, a linguística sincrônica preocupa-se com "as relações lógicas e psicológicas que unem os termos coexistentes e que formam um sistema, tais como são percebidos pela consciência coletiva". Já "a linguística diacrônica estudará [...] as relações que unem termos sucessivos não percebidos por uma mesma consciência coletiva e que se substituem uns aos outros sem formar um sistema entre si". (SAUSSURE, 2006, p.116).

4.1 Fundamentos filosóficos de Platão na ANL

Nesta seção, aborda-se como alguns conceitos do filósofo Platão, através dos séculos, levaram pesquisadores da linguagem a desenvolver noções atualmente utilizadas na área da semântica argumentativa.

De acordo com estudiosos da obra de Platão (CORDERO, 1993; PAVIANI, 2001), este filósofo tentou, durante sua obra, desconstruir o conceito do *ser* previamente estabelecido por Parmênides. Segundo Lebler (2014), ao emergirem as definições de o Sofista, o Político e o Filósofo, um terceiro conceito se formaria em função de suas diferenças em relação às outras. Pela relação entre o verdadeiro e o falso, o original e a cópia, o ser e o parecer, é que há a criação dos conceitos *sofista*, *político* e *filósofo*. Essa relação sugere a ideia de sistema, em que cada um dos seus componentes só pode ser analisado ao ser compreendido em relação a outro.

De modo geral, Parmênides afirmava haver dois tipos de *ser*. A primeira noção de *ser*, no *significado predicativo*, é entendida como o aparecimento deste no momento em que se diz algo de alguma coisa, como na sentença “O homem é mortal”, em que se predica a noção de mortalidade ao homem. A segunda noção é o *significado existencial*, em que se diz que algo simplesmente é, pois dá-se a existência a um ser. O simples enunciado “O homem é” traz a afirmação da existência do homem. O filósofo Abbagnano (2000) salienta que o problema de Parmênides em sua conceituação do *ser* é que o filósofo grego dizia ser impossível a existência de um *não-ser*; desta forma, as coisas à volta das pessoas poderiam apenas ser e não o contrário. No entanto, Parmênides parecia haver entrado em contradição, pois, ao falar-se de um *não-ser*, admite-se, de modo paradoxal, sua existência. Platão apoia sua definição do *não-ser* de forma negativa, contrária à de Parmênides, que apenas afirmava a existência positiva do ser. Dessa forma, os outros componentes do mundo seriam definidos pela relação negativa, isto é, pela relação de *não-ser* com os outros seres presentes no universo. A noção de *ser* e *não-ser* forma dois lados da mesma moeda, cuja existência se dá de modo recíproco.

Cordero (1993), ao fazer a introdução do livro *O Sofista*, de Platão, afirma que essa dualidade também pode ser entendida como uma ligação entre o lado exterior e o lado interior das coisas no universo. O lado interior está sempre olhando para seu exterior, o qual limita e está em contato com as demais coisas. Conforme aponta Cordero, Platão denomina o lado externo como a região do *outro*, que possui a função

de *não-ser* e o lado interior, o de *ser*. No lado interior, há uma determinação do *ser* e no lado exterior, ao se relacionar com outros componentes de um sistema, há o *não-ser*. “É isso que faz com que cada coisa seja algo idêntica a ela mesma, mas diferente das demais, que não seja somente o que ela é, mas que seja diferente das demais que evoca” (LEBLER, 2014, p. 346). Ao alegar que “a região exterior, outra, diferente, é constituída em relação a cada coisa, por tudo aquilo que ela não é (CORDERO, 1993, p. 54)”²¹, Cordero afirma que cada coisa é simplesmente aquilo que ela é. No entanto, cada coisa não pode ser todas as outras coisas, as quais possuem também um número infinito. Ele afirma que o não ser é o domínio em relação a cada coisa. Algo só pode ser, quando não é em relação ao outro. O *não-ser* é que limita um ser de ser confundido com outro. Grosso modo, sabe-se que um filósofo é um filósofo porque este não é um professor. É a limitação do *não-ser* que permite definir o ser. Ao dizer que uma coisa não é, diz-se que ela é diferente da outra.

Antes de serem relacionadas as noções de Platão a respeito do *não-ser* com os conceitos apresentados por Saussure e Ducrot, se faz necessário dizer que o ser é constituído de forma a potencialmente participar na comunicação com as demais formas da realidade. Estas formas da realidade podem ser determinadas em função de três categorias: o *movimento*, o *ser* e o *repouso*. Essas três categorias determinam o estado em que alguma coisa pode se encontrar. Ou se está em movimento, ou em repouso, ou simplesmente há a existência (o ser) de alguma coisa. As categorias que dão existência ao ser ajudam a compreender que, pela relação do ser com ele mesmo (identidade), pode-se limitar a sua diferença com o outro (alteridade). Desta forma, Lebler (2014, p. 349) acredita que “em cada realidade há uma mistura de *ser* e de *não-ser*, pois cada coisa é em oposição às demais coisas que não são”.

Se é possível encontrar nas Formas suas definições em função da relação entre elas mesmas, que as fazem ser o que são e em função da relação com as diferentes, de forma a determiná-las o que não são (uma é o que a outra não é), será visto que esta noção do Outro se encontra presente também no sistema linguístico, em que há relação de oposição entre os componentes do sistema.

Para Platão, o *não-ser* existe, uma vez que é possível falar sobre aquilo que não possui existência, de realidades criadas por exercício da linguagem. Ao ser trazida essa afirmação advinda do campo da filosofia para o campo de estudos linguísticos, coloca-

²¹ Tradução do autor da dissertação: “la région extérieure, autre, différente, est constituée, par rapport à chaque chose, par tout ce qu’elle n’est pas ”

se em xeque a concepção de que a linguagem seria referencial, pois pode-se empregá-la para falar de aspectos da realidade de um mundo real e de um mundo irreal, tanto da existência de um *ser* quanto de sua não-existência.

Ao serem discutidas questões referentes à existência desse *não-ser*, do qual surge a noção de alteridade, anteriormente explicitada, há no prefácio do livro de Carlos Vogt, sob título *O intervalo semântico* (2009), algumas considerações críticas feitas por Ducrot, afirmando que a teoria de Saussure sobre o valor estaria ligada à ideia de alteridade, reconhecendo, conforme salienta Rocha (2016), o fundamento filosófico da alteridade presente na teoria do valor linguístico de Saussure. Dessa forma, Ducrot afirma que Saussure aplicou aos signos linguísticos o que Platão dizia sobre as ideias, pois, a “oposição, para Saussure, é constitutiva do signo da mesma forma que a alteridade é, para Platão, constitutiva das ideias” (DUCROT, 2009, p. 10-11). Conforme aponta também Rocha (2016), é dito nos Escritos de Linguística Geral que, da mesma forma que Platão afirmava haver uma relação presente na determinação do ser por sua comparação com o *não-ser*, dentro de um sistema de diversificados seres, a metáfora do jogo de xadrez de Saussure ilustra de forma tangível a maneira como os constituintes de um sistema linguístico podem ser definidos:

Assim como, no jogo de xadrez, seria absurdo perguntar o que seria uma dama, um peão, um bispo ou um cavalo, considerados fora do jogo de xadrez, assim também não tem sentido, quando se considera verdadeiramente a língua, buscar o que é cada elemento por si mesmo. Ele nada é além de uma peça que vale por oposição às outras, segundo certas convenções. (ELG, 2004, p. 63).

À vista disso, os elementos que são comportados por um sistema linguístico não podem ser considerados se não estiverem dentro de uma ordem dialética, isto é, se não forem considerados relativamente uns aos outros. Ao contrário de uma metáfora de um quebra-cabeça, em que se precisa de diferentes peças isoladas para formar um sistema, um resultado final (uma imagem), no sistema linguístico a noção de alteridade encontra-se presente neste platonismo saussuriano (ROCHA, 2016), haja vista que os signos são definidos por suas diferenças uns com os outros.

Essa noção de alteridade foi, possivelmente, levada posteriormente pelo mestre Saussure ao tratar a noção de valor no sistema linguístico, tópico ao qual será mais explicitado na próxima seção.

4.2 Fundamentos linguísticos de Saussure na ANL

Quando Saussure desenvolveu suas ideias, presentes no *Curso de Linguística Geral* (CLG), o qual, em uma atitude esforçada de seus alunos, foi publicado em 1916, após sua morte, por meio das anotações destes estudantes, parece que ele não imaginava o tamanho impacto que estas causariam nos estudos linguísticos de sua época e em momentos posteriores. Ao analisar a maneira como diferentes idiomas se organizavam, Saussure começou a perceber, de modo sincrônico, que havia uma relação entre as palavras na língua que determinavam os seus sentidos com suas formas. Ao abandonar a análise diacrônica, a qual era pautada no estudo comparativo dos diferentes idiomas daquele tempo, Saussure começa a estabelecer princípios que organizariam todos os sistemas linguísticos. É composta, então, a noção de signo, o qual pode ser compreendido pela fórmula a seguir:

$$S = \frac{So}{Se}$$

em que um dado signo (S) é constituído por uma forma ou imagem acústica (significante - Se) e um conceito (significado - So), de maneira que o signo se organiza por si só em uma dualidade entre aquilo que significa e a forma que representa essa significação. A própria existência do signo se faz de modo duplo.

Ao delimitar seu objeto de estudo, isto é, ao estudar a língua (sistema) e não a fala (uso da língua), Saussure funda sua ciência quando estipula relações importantes no funcionamento do sistema linguístico. A língua é também tomada como um produto construído socialmente pela faculdade da linguagem, junto a convenções socialmente necessárias, compartilhadas pelos usuários da língua. A fala sinaliza a construção individual do dizer, do significar, a qual apresenta a vontade e a inteligência de um ser ao se utilizar das normas inscritas no nível da língua em ação na fala. Esta dissertação terá enfoque maior na noção de valor (linguístico), segundo a qual o sentido é construído por meio das relações entre as palavras, por meio de relações associativas e sintagmáticas. De forma simples, pode-se dizer que em um enunciado como “Maria gosta de morango” há uma relação sintagmática entre os signos *Maria*, *gosta*, *de* e *morango* em que esta exata ordem (sintagmática) produz o sentido que expressa o gosto de um ser (Maria) em relação a uma fruta (morango). Seria possível substituir algum signo, como Maria por João, morango por cenoura, constituindo assim relações associativas no enunciado. Na imagem abaixo, mostra-se como a relação associativa e

sintagmática em uma frase denota-se complexa entre estes eixos a fim de que o sentido seja construído.

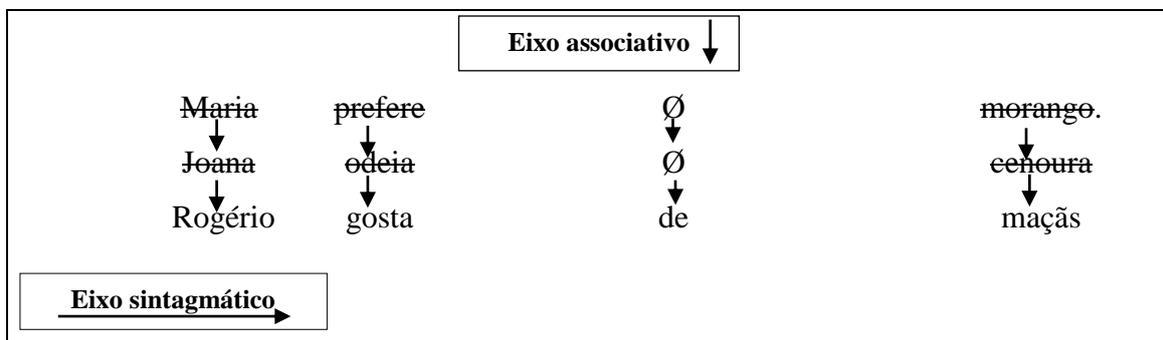


Figura 4: Relação entre eixos sintagmáticos e associativos em Saussure²². Fonte: o autor.

Desta forma, percebe-se que os valores linguísticos neste enunciado se constituem de forma diferencial, ou seja, de forma a serem negativamente o que outro é. Sabe-se que se está falando de Maria e de morango, pois não há nenhuma referência a João e nem a alguma cenoura. É a relação negativa entre os constituintes do sistema linguístico que os fazem ter existência.

Pode-se encontrar essa noção de valor no Curso de Linguística Geral do mestre genebrino ao dizer que

a ideia de valor nos mostra que é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com certo conceito. Defini-lo assim seria isolá-lo do sistema do qual faz parte, seria acreditar que é possível começar pelos termos e construir o sistema fazendo a soma deles, quando, pelo contrário, cumpre partir da totalidade solidária para obter, por análise, os elementos que encerra. (CLG, 1916/2006, p. 132)

Saussure parte de sua análise em relação à “totalidade solidária” do sistema linguístico, a fim de obter os elementos que constituem essa mesma totalidade. Ele propôs um estudo não somente das partes constituintes do sistema, mas, ao compreender a totalidade do sistema, poderia analisar os componentes (signos) que o formam.

²² As palavras com letras tachadas representam as possibilidades que poderiam haver na construção de enunciados, na medida em que as relações negativas entre os eixos sintagmáticos e associativos se engendram na produção de sentido. O símbolo (Ø) representa a não utilização de um signo, diante da regência requerida do verbo utilizado.

A noção de valor refere-se não somente à diferenciação que um signo possui em relação ao outro, mas à diferença, o seu *não-ser*, nas palavras de Platão, com todo o sistema. Esta relação pode ser comparada às engrenagens de uma máquina, conforme Rocha (2016), a qual, simbolizada como um sistema linguístico, só pode funcionar quando suas engrenagens estão juntas. Ao se analisar uma engrenagem por si mesma, ela não teria função por si própria, trabalhando apenas quando estivesse em conjunto com as outras, constituintes da mesma máquina. Conforme aponta Rocha (2016), Platão afirmava que as palavras dentro do discurso não poderiam ser utilizadas de maneira aleatória. Ao serem seguidamente utilizadas, umas após as outras, palavras como *porta*, *maçã*, *carro*, *montanha*, não haveria a constituição de sentido no enunciado, dado que não percebe-se nenhuma construção de sentido ao empregarem-se umas após as outras. Com isso, a relação entre os signos se dá de forma negativa, em que o discurso é formado pela intrínseca ligação negativa, de oposição, entre os signos empregados de forma a haver construção do sentido.

Saussure consegue estipular essa nova metodologia de análise ao afirmar que a característica mais exata dos signos é “ser o que os outros não são” (p.136). Percebe-se aqui e em outros trechos do CLG (2006, p. 18, 24, 130, 132), em que são citados termos como *oposição*, *diferença* e *negatividade*, que estes mesmos termos podem ser relacionados à noção de alteridade de Platão. Na página 130 do CLG, por exemplo, Saussure define a língua como um sistema de valores. Isto revela uma importante transposição conceitual da alteridade, estudada na filosofia, para o campo dos estudos linguísticos. O linguista genebrino afirma que “não falamos por signos isolados, mas por grupos de signos, por massas organizadas, que são elas próprias, signos. Na língua tudo se reduz a diferenças, mas tudo se reduz também a agrupamentos” (SAUSSURE, 2006, p. 149). Pode-se concluir que é necessário haver essa diferença de significação entre os signos para que destas oposições possa emergir a noção de sistema linguístico.

Dito isso, será visto que os conceitos de alteridade de Platão e o de relação de Saussure estão presentes também na teoria linguística desenvolvida por Oswald Ducrot e colaboradores, a qual retoma as noções acima apresentadas. Antes disto, passa-se nesta dissertação pelos conceitos enunciativos de Émile Benveniste, a partir dos quais Ducrot também elaborou seu arcabouço teórico.

4.3 Fundamentos enunciativos de Benveniste na ANL

Ducrot possui uma herança enunciativa em sua teoria, advinda de Émile Benveniste. A partir do momento que intenta trabalhar com a língua em uso, Benveniste propõe estabelecer que todo enunciado faz parte de uma instância enunciativa. Benveniste teve a mesma preocupação de Saussure ao desenvolver uma linguística em que a língua fosse descrita de forma relacional. Em suas palavras, afirma que:

A grande mudança sobrevinda em linguística está precisamente nisto: reconheceu-se que a linguagem devia ser descrita como uma estrutura formal, mas que essa descrição exigia antes de tudo o estabelecimento de procedimentos e de critérios adequados, e que em suma a realidade do objeto não era separável do método próprio para defini-lo (BENVENISTE, 2005, p.127).

A fim de elucidar sua metodologia de estudo, Benveniste (2005) retoma os conceitos definidos por Saussure de *língua e fala*, afirmando que a língua não pode ser separada da fala. A língua estaria constituída em diferentes níveis, tais como o fonético, o lexical e o semiótico; ela estaria firmada em seu valor semiótico, ao passo que a fala estaria apoiada em seu valor semântico e, como a concretização da língua em uso, a fala possui seu aspecto *enunciativo*. Conforme aponta Flores (2013), Saussure acreditava que a língua deveria ser estudada fora do campo da fala, isto é, em seu aspecto semiótico, uma vez que Benveniste afirmaria que a língua seria constituída tanto pelo aspecto semiótico quanto semântico para ser estudada, sendo língua e fala *indissociáveis*. Dessa forma, “Benveniste não cria uma oposição entre os domínios semiótico e semântico; o que faz é admitir que existam duas linguísticas, uma para cada campo (SILVA, 2015, p.43)”. O nível semiótico diz respeito ao nível da forma, com o papel de significar, e o nível semântico refere-se à função de comunicar da linguagem por meio da sua utilização.

Ao tratar da *forma* e do *sentido*, Benveniste estaria retomando os conceitos de *língua e fala* propostos no CLG de Saussure. Por meio dos níveis constitutivos da língua, Benveniste afirmava que a relação entre a *forma* e o *sentido* é que governaria os níveis de articulação da língua, conforme apontado abaixo:

Forma e sentido devem definir-se um pelo outro e devem articular-se juntos em toda a extensão da língua. (...) A forma de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior. O sentido de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior. Forma e sentido aparecem assim como propriedades conjuntas, dadas necessária e

simultaneamente, inseparáveis no funcionamento da língua. (BENVENISTE, 2005, p.136)

Ao estudar a forma e o sentido, Benveniste retoma os princípios de Saussure sobre o valor e a relação²³, dizendo que a enunciação permite o irrepetível no nível do discurso, pois o interlocutor se apropria da língua e a enuncia no discurso. A noção de valor diz respeito não apenas ao valor que um signo poderia ter quando tido de maneira isolada. Na verdade, conforme aponta Silva (2015), antes de Saussure, entendia-se que cada palavra da língua possuía seu valor separadamente, sem precisar haver uma relação entre os constituintes do sistema linguístico, como se já preexistissem. Com Saussure, vê-se que o valor passa a existir de forma mútua, a partir da existência de dois termos, os quais estariam negativamente relacionados um ao outro. Em Benveniste, ao se estudar os eixos paradigmáticos e sintagmáticos de Saussure, para aquele, conforme aponta Barbisan (2007), o valor semântico é constituído pelas relações paradigmáticas e sintagmáticas apontadas por Saussure:

Assim, enquanto o semiótico é uma propriedade da língua, o semântico é o sentido construído pelo locutor que emprega a língua, é a idéia que ele expressa servindo-se de palavras integrantes de sintagmas particulares, em suas relações sintagmáticas. Então, o valor semântico resulta da articulação entre relações paradigmáticas e sintagmáticas. (BARBISAN, 2007, p. 27)

Um ponto relevante a ser considerado nesta dissertação diz respeito à relação entre o nível semiótico e o nível semântico em Benveniste. Esse teórico, ao contrário de Saussure, acreditava que a língua não poderia ser compreendida apenas de modo semiótico, separando o nível semântico de sua análise, haja vista que os dois níveis interagem concomitantemente, convergindo para a construção do sentido no discurso, isto é, no nível de uso da língua. Conforme aponta Barbisan (2007), o semiótico diz respeito a uma propriedade da língua, a uma possibilidade de significar dentro do sistema linguístico, enquanto que o semântico é o sentido construído pelo locutor, que se utiliza da língua em ação, por meio de sintagmas particulares para formar seu discurso.

²³ Saussure explica que “a língua [é] um sistema em que os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outros (SAUSSURE, 2006, p. 133)”. Da mesma forma que em um sistema financeiro, uma nota de dez reais só poderá ter seu valor quando comparada em relação às outras, da mesma maneira Saussure afirma que um signo linguístico possui seu valor no sistema sempre estando em relação aos outros e nunca isoladamente.

Para Benveniste, a enunciação diz respeito à ação de colocar a língua em funcionamento por meio de um ato individual de uso da língua (2005). Flores et al (2009), ao comentar sobre o conceito de enunciação de Benveniste, afirma que esta pressupõe a existência de sujeitos, como o EU e o TU, entendida dentro de um espaço e tempo (noções de sujeito, espaço e tempo). Antes de haver a enunciação, Benveniste afirma que a língua pode ser definida como a *possibilidade da língua*. Em seu artigo *O aparelho formal da enunciação* (2006), a enunciação é definida como um fenômeno individual e histórico ao elucidar a relação existente entre o locutor que enuncia um discurso (EU) para um interlocutor (TU). Há uma tríade em Benveniste quando este afirma que a enunciação está sempre colocada perante um *eu-aquí-agora*, pois toda enunciação sugere a instauração de um sujeito EU concomitantemente com o TU em um determinado espaço e em determinado tempo. Nas palavras de Normand (2009), o locutor, ao trazer a enunciação em jogo, estabelece o tempo e o espaço em seu discurso bem como sua subjetividade.

Conforme aponta Delanoy (2012), há um foco diferente na enunciação quando se chega em Ducrot. Ao passo que Benveniste estudava o processo da construção do enunciado, Ducrot foca-se no próprio sentido construído na língua em uso, isto é, no nível enunciativo e discursivo, na medida em que usa as relações presentes no nível da língua para explicar a produção enunciativa. Conforme aponta também Rahal (2015), Ducrot tenta explicar as produções do discurso na medida em que verifica as relações estabelecidas na língua, nível anterior ao enunciado.

Nas palavras de Delanoy:

A ANL, então, é considerada uma teoria enunciativa. Prevê um *locutor* produzindo um enunciado (ou discurso) a um *interlocutor*. O *locutor* é o ser responsável pelo enunciado e no qual se marca ao produzir *eu, aqui e agora*. O *interlocutor* é o destinatário do enunciado. Locutor e interlocutor são seres discursivos, abstratos, e não devem ser confundidos com seres reais. Essa distinção é defendida por Ducrot porque seu foco é a argumentação produzida no sistema linguístico e pelo próprio sistema, enquanto o indivíduo real pertenceria ao mundo extralinguístico, do qual o linguista não se ocupa. (DELANOY, 2012, p.43).

Desta forma, percebe-se de onde Ducrot pode tirar seus princípios de análise linguística, pois não está inteiramente interessado nos sujeitos que produzem seus discursos, apesar de não negar sua existência. No entanto, por limites teórico-metodológicos, pretende estudar o produto da enunciação, o enunciado. Ele define o enunciado como o surgimento de uma enunciação, delimitando seu enfoque teórico.

Percebe-se que o conceito de enunciação para Benveniste é definido, conforme também apontam Flores e colaboradores (2009), como “a colocação da língua em funcionamento por um ato individual de utilização (p. 102)” e Ducrot a definiria como o “acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado (p.103)”. Desta maneira, em Benveniste, a enunciação é constituída pela relação do locutor com a língua que utiliza. Todavia, em Ducrot, a enunciação é relevante e existe na medida em que há o aparecimento do enunciado, havendo, assim, um enfoque diferente, já que o locutor sempre se marca no enunciado, marcando, também, de alguma forma, o seu alocutário (quem recebe o discurso produzido pelo locutor); em Ducrot, o enunciado auxilia na descrição de como funciona a língua, seu principal objeto de estudo. A teoria da ANL constitui-se, assim, como uma teoria enunciativa, na medida em que diz haver um locutor, o qual produz seu enunciado ou discurso a seu alocutário (interlocutor).

Avança-se, agora, para o capítulo seguinte, a qual abordará os princípios básicos presentes na teoria da ANL.

5 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Na década de 1980, surgem, em uma tentativa de trazer outro enfoque que não fosse puramente pragmático, os estudos em uma área que, posteriormente, se denominaria semântica argumentativa, ou semântica linguística. Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe iniciam seus estudos ao pesquisarem as relações de argumentação presentes em enunciados como “*Pedro comeu pouco*” e “*Pedro comeu um pouco*”, em que o segundo enunciado demonstra um valor mais positivo para a melhora de Pedro, a partir de uma situação em que este se encontra doente; o primeiro exemplo (*Pedro comeu pouco*), a quantidade de comida consumida por Pedro é insuficiente para que melhore sua saúde. As expressões *pouco* e *um pouco* demonstram que a língua é essencialmente argumentativa, haja vista que a utilização de umas palavras e não outras pode direcionar o ouvinte/interlocutor a tomar diferentes atitudes relacionadas ao que enuncia o locutor em seu discurso. Então, diante da refeição de Pedro, se alguém disser que ele *comeu pouco*, vai argumentar no sentido de que ele não vai melhorar; mas se disser que *comeu um pouco*, a argumentação vai dirigir-se para a melhora do paciente. Salienta-se que as conclusões sobre o reestabelecimento de Pedro não têm relação com

a quantidade de alimento ingerido, mas com as expressões *pouco* e *um pouco* escolhidas pelo locutor. Assim, para Ducrot, a língua serviria para argumentar, para expor uma visão (inter)subjativa da realidade e não apenas descrevê-la, conforme apontará a próxima seção.

5.1 Conceitos básicos da Teoria da Argumentação na Língua

Desenvolvida durante a década de 1980, a teoria da ANL representa uma expansão significativa no que tange aos estudos semânticos pautados em uma base linguística. Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe começam seus estudos sobre a utilização de palavras como *um pouco* e *pouco*, conforme mostrado acima, e da pressuposição linguística (cf. DUCROT, 1987) ao verem como a língua se comportava quanto ao dito e ao não dito pelo viés linguístico.

Em uma época em que a Pragmática e a Lógica dominavam muitos dos estudos linguísticos, especialmente com as Teorias do Atos de Fala de Austin (1962) e Searle (1979), com as Teorias das Implicaturas de Grice (1975) e, posteriormente, com a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1995), Anscombe (1987) e Ducrot (1987) começam a perceber que haveria a possibilidade de se analisar a construção de sentido na língua por um aspecto puramente linguístico, ao retomar os princípios de Saussure, de que devia-se estudar a língua a partir da própria língua e sem recorrer, portanto, ao contexto e à realidade externa com a qual a pragmática se preocupava tanto.

A afirmação de que a língua é argumentativa desestrutura a noção de língua com função descritiva/informativa. Pela perspectiva ducrotiana, a argumentação não está agregada ao sentido, mas o constitui. O sentido é construído de forma puramente linguística. A argumentação foi entendida por muito tempo como um fator externo à linguagem. Pela junção de elementos externos como, *pathos* (criação de empatia em relação ao auditório) e *ethos* (a imagem positiva do orador) racionalmente empregados em discursos pelo *logos* (raciocínio de ideias, trabalho racional em cima de proposições), se construiria uma argumentação convincente, como a desejada pela retórica aristotélica dos antigos tempos gregos (PLANTIN, 2008). Nessa argumentação explicitada, a língua seria utilizada simplesmente como um meio, um instrumento para que o raciocínio fosse desenvolvido.

Ducrot propõe o princípio de que a construção de sentido a partir da língua não recorre a fatos extralinguísticos, sendo a argumentação inerente à própria língua. Tome-se de partida, os seguintes enunciados:

- (1) Os lucros da empresa cresceram pouco.
- (2) Os lucros da empresa cresceram um pouco.

Os enunciados (1) e (2) parecem designar o mesmo contexto, ao afirmarem haver crescimento nos lucros da empresa. Por um viés argumentativo tradicional, diria-se que se (1) é verdadeiro, (2) também o é. No entanto, nota-se que existem argumentações completamente diferentes empregadas em (1) e em (2). Em (1), pode-se ter uma conclusão diferente da de (2), em que (1) expressa que, ' a empresa fracassou e que em (2), portanto, obteve certo êxito. Ducrot (1990) afirma que com exemplos parecidos com este, é possível observar que a argumentação está presente no nível linguístico e não nos fatos. A ANL procura descrever o sentido de enunciados a partir das conclusões levantadas por eles, revelando o sentido como sendo uma construção a partir dos elementos da língua (signos).

Como filósofo, que mais tarde voltaria seus estudos para a área da linguística estrutural, Ducrot retoma conceitos de Saussure tais como a língua e a fala. Ao tomar estes dois conceitos, o linguista os transfere para as noções de frase, texto e discurso. Ducrot estabelece que a frase é a possibilidade abstrata de concretização do enunciado: não se veem nem se ouvem frases, mas, sim, enunciados, realizações linguísticas da frase. Pode-se dizer que o enunciado é tomado em função de critérios como tempo e espaço, pois é um acontecimento histórico (tomando noções enunciativas de Benveniste (2005)). Os enunciados são produzidos por um sujeito, de fato. Porém, o âmago da pesquisa de Ducrot não está na análise do sujeito produtor, origem de um enunciado, mas na própria produção enunciativa, por questões de foco e de metodologia. O conceito de um discurso D é constituído pela sucessão de segmentos (S1, S2, S3). A noção de texto para Ducrot é reavaliada, na medida em que o texto seria um complexo abstrato formado por diferentes frases, também de ordem abstrata. Os conceitos significação e sentido são compreendidos de forma diferente pela ANL. A significação refere-se ao valor semântico da frase, isto é, ela contém instruções dadas àqueles que irão interpretar o enunciado da frase (FLORES et al, 2009, p. 210), que um signo pode ter. O sentido seria uma das possíveis concretizações da significação em um enunciado,

sendo entendido como o valor semântico presente no enunciado. O sentido seria construído quando as indicações estabelecidas pela frase são obedecidas.

Os signos de Saussure, ao serem empregados em uma dada ordem sintagmática produziram um determinado enunciado que, combinado com outros diferentes de si, possibilitaria a formação de um discurso. Desta forma, ao serem elucidados novamente, nota-se que em Platão e seu estudo do *ser* e do *não-ser*, e em Saussure, ao estudar as noções de valor linguístico e a relação dos signos na língua e em Benveniste e suas bases enunciativas, percebe-se certa intersecção ou diálogo entre estes quatro enfoques analisados até a teoria da ANL, conforme mostra a figura abaixo:

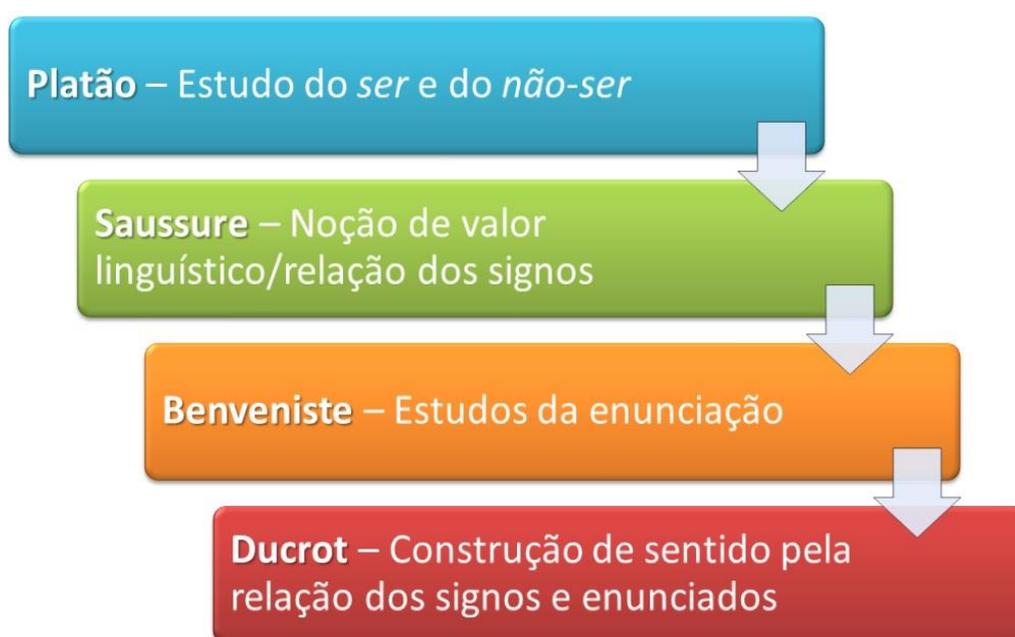


Figura 5: Intersecções teóricas entre Platão, Saussure, Benveniste e Ducrot.

Ducrot (1990) avança, então, em sua teoria da ANL, quando traz as noções de polifonia²⁴ ao afirmar que os enunciados são produzidos por locutores, os quais comportam diferentes pontos de vista dentro de um enunciado, isto é, diferentes enunciadores. Ao trazer-se o enunciado como

(3) Ana não veio à festa.

²⁴ Em função desta dissertação adotar apenas alguns conceitos da teoria de Oswald Ducrot, em detrimento de limites teóricos-metodológicos desta dissertação, o conceito de *polifonia*, compreendido como o fenômeno que traz a possibilidade do locutor apresentar diferentes pontos de vista em um enunciado por meio dos enunciadores (DUCROT, 1987), será brevemente apresentado.

notam-se nele dois enunciadores. Um seria responsável pela afirmação da vinda de Ana à festa (E1) e outro negaria esta afirmação (E2). Dessa forma, nasce uma junção de múltiplas vozes que se interconectam a fim de produzir o sentido desejado. É interessante notar aqui que a noção de enunciador não está ligada a um sujeito físico/externo, o qual Ducrot chamará de λ (Lambda), sujeito empírico que enuncia um discurso. Há também a presença de um locutor interno, o qual se constrói discursivamente e que muito foi estudado pelas teorias enunciativas, tais como as de Benveniste (2005) e Charaudeau (1983). Embora pareça que no idioma português admita-se que a terminação -or seja geralmente atribuída aos seres que praticam tal ação (pintor, criador, construtor), a noção de enunciador expressa diferentes personagens que são origem dos pontos de vista diferentes dentro de um enunciado e não um sujeito social. Nesta tentativa enunciativo-linguística, Ducrot procura demonstrar como a língua comportaria em si o próprio sentido produzido no discurso, de forma que as informações presentes em contextos externos ao linguístico (pragmático) não seriam mais a base para que o linguístico fosse produzido e sim o oposto.

5.2 A teoria dos Blocos Semânticos (TBS)

Carel (1992) em sua tese de doutorado, apresenta os problemas em relação à teoria dos *topoi*²⁵, ao afirmar que, pelo uso de uma concepção puramente relacionada a regras sociais, Ducrot estaria indo contra sua própria teoria, a qual veementemente estabelece que a análise semântica precisa ser feita por um viés puramente linguístico e não recorrente ao extralinguístico.

Segundo Ducrot (2005), a TBS pode ser compreendida como um aprofundamento da ANL, ao assumir que apenas o discurso é portador de sentido, construído por encadeamentos argumentativos (2005). As proposições conectadas pelos encadeamentos são tidas como interdependentes, pois, ao serem ligadas por um conector, produzem um único sentido.

²⁵ Antes da TBS, Anscombe e Ducrot afirmavam haver princípios gerais que traziam a garantia entre um argumento e uma conclusão, isto é, os *topoi* (primitivamente também utilizado por Aristóteles no estudo da retórica). O *topos*, no entanto, estava pautado em uma natureza extralinguística (DELANOY, 2012), vindo do senso comum, das crenças sociais estabelecidas sócio e historicamente. “Ao basear, então, a argumentação em noções independentes da língua, estávamos, na realidade, renunciando ao princípio saussuriano segundo o qual só se estuda a língua a partir dela mesma.” (CAREL; DUCROT, 2005, p.13).

O que constrói o sentido é a argumentação, isto é, a sequência de dois segmentos ligados por um conector. Na TBS, há a presença de dois conectores na construção do discurso: um do tipo *transgressivo*, representado por *pourtant* (PT – *no entanto* em francês); e outro *normativo*, representado por *donc* (DC – *portanto* em francês). Ressalta-se que esses conectores, constituídos de modo metalinguístico, são representados por conjunções que expressem a mesma função. Conjunções como *porque*, *portanto*, *então*, *dessa forma*, etc., podem representar o conector DC. Outras como *no entanto*, *porém*, *contudo*, *todavia*, *mas*, entre outras, podem assumir a função do conector PT. Ducrot (2005) explicita que um encadeamento argumentativo é o tipo de conexão existente entre dois segmentos formado por conectores, tendo sempre a forma X CONECTOR Y. Ducrot (2005) afirma que estes dois elementos, PT e DC, são os únicos elementos possíveis de conexão para a realização de interdependência semântica entre os segmentos que unem no enunciado.

A fim de serem exemplificados esses conceitos, tomam-se os enunciados a seguir:

(4) Ana é inteligente e por isso será aprovada no semestre.

O sentido produzido em (4) pode ser expressado por *inteligente DC aprovado*, de forma que o fato de alguém (Ana) ser inteligente a levará à aprovação. O sentido poderia ser transgressivo pelo emprego de *pourtant* (PT) e a negação (neg-) do segundo segmento (ser aprovada no semestre) ao ser dito algo como no enunciado seguinte:

(5) Ana é inteligente, no entanto, não será aprovada no semestre.

Em (5), há a presença de um segmento A (Ana é inteligente), um conector transgressivo do tipo PT (no entanto), e uma negação do segundo segmento B (ser aprovada no semestre). O sentido produzido nesse enunciado pode ser representado por *ser inteligente PT neg- ser aprovado no semestre* (neg- refere-se à negação).

Com os dois conectores, pode-se organizar um conjunto de oito aspectos, os quais formarão um *Bloco Semântico*. O bloco semântico é a entidade semântica que está subjacente a encadeamentos argumentativos (CAREL, 1995). Flores e colaboradores (2009, p. 58), ao falarem sobre a noção de Bloco Semântico, trazem exemplos de enunciado “Pedro estudou um pouco, portanto tem possibilidades de ser aprovado” e

“Pedro estudo pouco, portanto não tem possibilidades de ser aprovado”, os quais demonstram uma interdependência semântica entre as palavras *estudo* e *êxito*, formando um bloco semântico. Dessa forma, discorre-se aqui sobre um estudo que tanto conduz ao êxito quanto um êxito que vem do estudo. O sentido formado pelo bloco semântico não é resultado da soma de sentidos de palavras que o constituem, mas da relação de interdependência semântica entre os termos. O bloco semântico que traria a relação expressa da ideia dos enunciados acima seria “o estudo conduz ao êxito”. O bloco semântico, portanto, é o sentido estabelecido pela relação de interdependência entre os segmentos de um aspecto. Por meio das relações possíveis entre os segmentos e um conector, há a relação de sentidos constituídas no bloco semântico, estabelecendo as relações entre os diferentes enunciados produzidos por seus segmentos e conectores, como no exemplo abaixo, representado pelo quadrado argumentativo (a formalização do bloco):

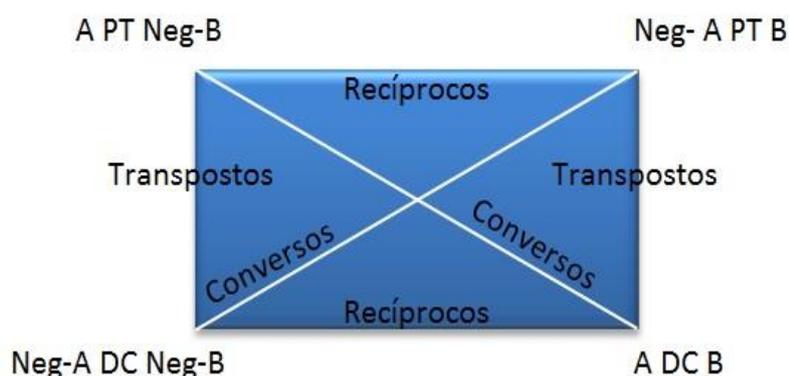


Figura 6: Exemplo de Bloco Semântico. Fonte: CAREL & DUCROT, 2005.

O quadrado argumentativo acima demonstra as possíveis relações existentes entre os diferentes segmentos, as quais podem ocorrer de três formas distintas:

- a) *Transposta*: Ocorre um revezamento dos conectores e então a negação do primeiro segmento, A DC B / neg-A PT B ou neg-A DC neg-B / A PT neg-B.
- b) *Recíproca*: Guardam-se os conectores e os segmentos são então negados, como em A DC B / neg-A DC neg-B ou neg-A PT B / A PT neg-B.
- c) *Conversa*: Ocorre a mudança de conectores e a negação do segundo segmento como em A DC B / A PT neg-B ou neg-A DC neg-B / neg-A PT B.

Em vez de a argumentação ser entendida como uma sequência lógica de raciocínio, ela é compreendida em Ducrot como a união de dois enunciados ligados por um conector. No *Dicionário de Linguística da enunciação* (2005, p.50), a argumentação é descrita como uma operação a nível semântico e discursivo, de forma que o sentido de uma entidade linguística é organizado por meio da interdependência entre dois segmentos de um encadeamento argumentativo, o qual formará um bloco semântico. Em encadeamentos como "João é rico: ele deve ser feliz" e "João casou-se com Cristina: ele deve ser feliz", não se está falando da mesma felicidade, uma vez que, no primeiro encadeamento, existe uma interdependência entre felicidade e riqueza (*riqueza DC felicidade*) e, no segundo, entre felicidade e amor (*amor DC felicidade*). Nota-se que a noção de *encadeamento* embora seja parecida com a noção de *aspecto*, estas duas apresentam uma diferença conceitual dentro da teoria da ANL. O encadeamento é a representação do sentido em um enunciado pela utilização de conectores linguísticos (*João é rico, portanto ele é feliz*), enquanto que o aspecto usa os conectores DC e PT, metalinguísticos, a fim de representar teoricamente o sentido produzido pelo encadeamento. (*riqueza DC felicidade*).

Dois conceitos importantes na fase atual da ANL são os de Argumentação Externa (AE) e Argumentação Interna (AI). A AE está relacionada aos encadeamentos em que uma dada entidade linguística é a própria origem (à direita) ou o término do encadeamento (à esquerda). Ao ser dito *Ana é prudente portanto terá precaução*, está-se referindo ao fato de que se Ana é prudente, então ela terá precaução perante algum perigo, o que poderia ser traduzido por *prudente DC ter precaução*. Desta forma, percebe-se que a palavra *prudente* ocupa um espaço na formação de sua AE (neste caso, à direita). Por outro lado, a AI refere-se aos encadeamentos que são participantes da significação linguística de um signo (CAREL, DUCROT, 2008). Na palavra *prudente* seria possível demonstrar sua AI pelo aspecto *perigo DC precaução*, em que se pode ver a significação linguística inscrita na palavra *prudente*. É possível perceber que as palavras ditas lexicais sempre terão uma AI e uma AE. Não seria possível colocar preposições ou palavras ditas *acessórias* em que não é possível eleger uma AI, como para as palavras *com* ou *para*, por exemplo.

Após haver a discussão sobre alguns termos essenciais da TBS, mostrou-se como a ANL, através dos conceitos de relação e interdependência semântica, demonstra que a construção de sentido em discursos ocorre pela ligação de encadeamentos e conectores do tipo DC ou PT, tendo uma proposição somente sentido quando em

relação com a outra (SILVA, 2015). Antes de se prosseguir para a metodologia deste trabalho, apresenta-se a seguir, após a leitura de conceitos essenciais da TBS, a concepção de *leitura* pela teoria da ANL.

5.3 A leitura pela semântica argumentativa

Desenvolver um conceito de leitura pela teoria da ANL torna-se crucial para o entendimento do complexo fenômeno que está sendo trabalhado nesta dissertação. A concepção de leitura pela ANL será diferenciada das noções vistas até o presente momento.

Para se chegar a esse conceito, toma-se o enunciado como ponto de partida, pois é o objeto de investigação da teoria. O enunciado é uma entidade linguística concebida por um locutor e direcionado a um interlocutor. Ao se tornar complexo (ao haver uma sequência de enunciados), este se torna discurso. A teoria da ANL, dessa forma, foca sua análise no produto da enunciação e não nos seres reais, sociais, inseridos no processo enunciativo nem no processamento cognitivo dos enunciados, como nas teorias apresentadas anteriormente (Teoria das implicaturas de Grice e Teoria da Relevância, por exemplo). Levando-se em conta a diferença crucial da teoria da ANL em relação àquelas de base cognitivista, nota-se que esta concebe a leitura com base no produto da enunciação e não no processo de construção enunciação. A leitura será conceituada a partir do discurso, conforme discorre a TBS.

Conforme aponta Delanoy (2008), ainda que os seres reais, os quais produzem os enunciados, não sejam levados em conta na análise pela TBS, crê-se, nesta dissertação, que o discurso não ocorre de forma isolada, nem de modo espontâneo. De fato, o discurso possui origem e um destino nas figuras do locutor e do interlocutor, mas esses seres são tidos como abstratos e de caráter discursivo, isto é, existem como seres da enunciação. Serão levados em conta o locutor e o interlocutor na análise feita neste trabalho, na medida em que esses estão envolvidos na produção do enunciado, o qual é construído por um locutor em direção a um interlocutor.

Quando se considera o locutor, percebe-se que este é o produtor do discurso escrito (no caso da língua escrita), não podendo ser confundido com o sujeito que existe no mundo real, com uma identidade e, sim, deve ser compreendido como um ser abstrato, discursivo. Este locutor, segundo a teoria da ANL, posiciona-se de modo argumentativo ao produzir seu discurso, revelando sua subjetividade na produção

discursiva. Isto ocorre pelo fato de a língua não ser referencialista/representativa do mundo, como aponta a teoria de Saussure (o significado de uma expressão não denota um objeto, nem uma ideia ou representação mental, mas é essencialmente de ordem linguística). A língua pode, de fato, referir-se a um objeto real; todavia, o faz de maneira indireta, pois a função principal da língua não é descrever o mundo ou referenciá-lo, mas argumentar. Desta forma, ainda que o locutor descreva um acontecimento, ele o faz sob uma visão subjetiva, e dentro de sua subjetividade consta sua argumentação.

Ao participar da enunciação, o locutor utiliza-se de enunciadores, seres abstratos que são responsáveis pelos diferentes pontos de vista implícitos no discurso. O locutor possui três formas de atitudes ante os enunciadores. O locutor pode assumi-los, opor-se a eles ou concordar com os enunciadores, sendo esta relação do locutor com os enunciadores o que se chama polifonia, isto é, a presença de várias vozes no discurso. Pode-se dizer, portanto, que o locutor produz seu discurso para um interlocutor (leitor) e assume uma posição perante o tema escolhido. Para fazer isso, o interlocutor utilizará as estruturas da língua e a argumentação presente nela para conceber o diálogo.

A função do leitor dentro da situação enunciativa é sempre a mesma, isto é, ele sempre será o interlocutor. Nessa posição, o interlocutor procura resgatar o sentido construído pelo locutor por meio do discurso. No entanto, sua tarefa também está atrelada à busca e à compreensão da maneira pela qual o sentido foi construído. Dessa forma, o interlocutor não se coloca como um mero destinatário do discurso produzido pelo locutor.

Pelo viés da TBS, o leitor é tomado como um pesquisador, o qual tem um olhar teórico em relação à leitura. De acordo com Delanoy (2008, p. 52),

Isso significa que o leitor recorrerá ao discurso, ou melhor, à argumentação ali presente, para resgatar o sentido. Para tanto, ele tem consciência de que o escritor, ao produzir o discurso, vai expressar um ponto de vista a respeito de determinado tema, isto é, segundo Ducrot, vai argumentar. E o sentido do discurso produzido está justamente no resgate dessa argumentação. Além disso, o leitor também é um pesquisador na medida em que busca explicar linguisticamente o sentido produzido pelo escritor.

Nota-se, assim, que o leitor, pela TBS, não possui um papel passivo, como um destinatário que, ao receber o discurso produzido, irá “desempacotar” cada palavra para então compreender o que lhe é dito. Ao saber que o escritor irá produzir argumentativamente seu discurso, o leitor tentará perspicazmente resgatar a argumentação construída, realizando uma leitura pelo viés apenas linguístico, revelando

até mesmo o que pode estar implícito dentro do discurso produzido, explicando o sentido formado pelo interlocutor.

Poderão surgir objeções quanto ao entendimento da construção de sentido por parte de outras teorias linguísticas que lidam com a compreensão do sentido, tais como as expostas neste trabalho. A Teoria das Implicaturas de Grice (1975), por exemplo, concebe o sentido como a relação de conteúdos implícitos do falante, o significado da sentença e o significado do falante (COSTA, 2008). Pela cooperação entre o ouvinte e falante, ocorre a compreensão dos enunciados, sendo essa cooperação baseada nas categorias anteriormente citadas (*quantidade, qualidade e modo*). Dessa maneira, o sentido dá-se de forma externa à linguagem, vindo do mundo externo para o linguístico. Pela teoria da relevância, percebe-se, também, que é pelo intermédio de relações implícitas e pelo conhecimento enciclopédico e de mundo que tanto escritor quanto leitor irão construir o sentido produzido pelos enunciados. Assim, para essas teorias pragmáticas, o mundo real possui grande influência na construção de sentido dentro da língua, vindo o sentido exclusivamente do mundo externo, extralinguístico para o linguístico.

A teoria sócio-interacionista, presente na primeira edição dos PCN (1998) de língua estrangeira, crê que a leitura é um processo sócio-histórico em que é dada ênfase para as vozes de outros sujeitos dentro da estrutura dialógica da linguagem (CARVALHO, AMORIM, 2010). Assim, o sentido não estaria nem dentro do discurso, nem no leitor, mas nas convenções socialmente estabelecidas e que ocorreriam em constante interação entre autor, texto, leitor e contexto social em que está inserido o leitor. Para a compreensão do sentido no discurso, haveria a relação entre três tipos de conhecimentos, primordiais, segundo esta concepção e leitura, como o conhecimento de mundo (pré-conhecimento sobre as coisas do mundo), conhecimento sistêmico (níveis de organização linguística dos seres humanos) e o conhecimento da organização social (rotinas de interação que são utilizadas para organizar as informações de textos escritos ou orais). Com o tempo, passou-se a ter, conforme apontam Abreu e Baptista (2011), uma visão psicolinguística da leitura, atrelada ao uso de estratégias de leitura (*skimming, reading e prediction*) e pelo uso de conhecimento prévio e de mundo (extralinguísticos) para a compreensão do sentido produzido no texto.

Não se descarta a relevância de enfoques de pesquisas diferentes, como os acima elencados. No entanto, em toda teoria, há sempre um recorte de pesquisa, o qual terá seus limites a fim de que o conhecimento produzido em uma dada linha de pesquisa seja

sólido e tangível. No que concerne à teoria da ANL, Ducrot coloca seu objeto de estudo no enunciado, essencialmente linguístico, que não é entendido aqui como aquele relacionado ao sistema, mas vinculado à enunciação. Conforme aponta Delanoy (2008), a teoria da ANL se diferencia ao conceber a construção de sentido como atrelada ao discurso e não primariamente ao contexto extralinguístico. Ducrot (2005) ainda explica que, às vezes, é necessário recorrer ao que é extralinguístico, em enunciados como *Há um carro na rua* e *O carro está na rua*. O artigo definido usado no segundo enunciado está baseado em um conceito de referência, tendo que ser buscado no mundo real a referência a qual objeto (carro) e lugar (rua) está-se falando. Assim, uma pequena parte do sentido está composta por estruturas extralinguísticas, vinculadas ao contexto e vão além da descrição feita por estruturas linguísticas.

Ducrot (2005) afirma, também, que não se pode ignorar a estrutura linguística enquanto constituída semanticamente, pois é esta que indica o que deve ser procurado no contexto e a maneira como procurar ao desejar-se interpretar um enunciado. No exemplo de *Há um carro na rua*, o artigo indefinido oferece instruções sobre o que procurar no mundo extralinguístico; no segundo enunciado, todavia, ocorre que o artigo definido conduz o leitor a procurar por um único objeto dentro de um conjunto (entre tantos carros possíveis, apenas um em específico). Ducrot afirma que, neste caso, o sentido só é construído “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).

Ducrot crê que o contexto é criado pelo discurso, uma vez que as palavras utilizadas dão instruções para que, no mundo extralinguístico, se busque o necessário para que o sentido se estabeleça. Sendo assim, Ducrot não acredita na existência de um sentido literal, vindo diretamente do sistema para o uso deste. Ainda que o discurso possa apresentar lacunas, essas deverão ser preenchidas pelo interlocutor, que também baseará sua busca e construção de sentido pelo viés linguístico. Afirma-se aqui que a teoria da ANL não desconsidera de fato o valor do conhecimento de mundo para o sentido, mas que esse conhecimento é ativado pelo discurso e não preexiste em relação àquele. Conforme aponta Delanoy (2008, p. 54): a procura por informações “necessárias para o sentido é, de certa forma, restringida pela TAL²⁶. O caráter instrucional da frase, que se realiza no enunciado, limita a busca a um certo leque de opções. Não autoriza qualquer uma”.

²⁶ Sigla utilizada na época para se referir a Teoria da Argumentação na Língua.

O leitor concebido pela TBS terá a função de interlocutor e irá acessar o sentido que é permitido pelo discurso, não autorizando outros sentidos fora do discurso. Se o fizer, tornar-se-á um novo locutor, produzindo um novo discurso, o qual havia partido de um discurso anterior produzido pelo antigo locutor. Se o leitor construir outro sentido, além do que está autorizado pelo enunciado, ele estará recorrendo a outros discursos, indo além da perspectiva de leitura adotada pela TBS.

Resume-se o que foi dito até aqui: a leitura pela TBS é concebida como a apreensão de um sentido no discurso. Apesar de não ser a única possível, não pode ser feita de qualquer maneira, pois o “sentido literal” não existe pelo viés da TBS. Isto é, não existe uma unicidade de sentido, pois a linguagem não representa o mundo, mas fornece instruções para a determinação do sentido produzido, o qual será compreendido dentro do processo enunciativo, dentro do uso da linguagem.

Nota-se que, em relação às outras teorias que desejam estudar o complexo fenômeno da leitura, a TBS coloca-se como oposta à concepção de que o contexto extralinguístico fornecerá as instruções necessárias para se compreender o sentido produzido. Ao colocar a compreensão do sentido no que há de puramente linguístico, o discurso, a TBS apresenta um arcabouço teórico suficiente e útil para a análise de questões de provas como as do ENEM em que o nível linguístico é levado em consideração na resolução de situações-problema. Pelo viés de outras teorias que lidam com o processo de leitura, como as expostas neste trabalho, poder-se-ia ir muito além do que está sendo pedido em uma questão da prova; por outro lado, a teoria da ANL oferece o suporte a nível linguístico na análise das alternativas.

Avança-se, então, para a aplicação da ANL às questões do ENEM.

6. METODOLOGIA

O principal objetivo desta dissertação é explicitar como os enunciados nas questões de língua inglesa do ENEM podem ser suficientemente compreendidos em seu aspecto linguístico a partir da Teoria da ANL, pois, pensa-se que muitas das questões poderão ser respondidas com base no nível linguístico, isto é, não precisará haver a influência de outros discursos, aos quais o candidato poderia recorrer, mas, que neste caso, não são autorizados pelo enunciado e textos-chave da questão. Caso haja uma recorrência a discursos que não aqueles presentes no texto-chave, poderá haver um erro

na escolha da alternativa adequada à questão. Serão analisadas cinco questões da área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias, questões de língua inglesa, do ano de 2015, pois esta é a versão mais recente da prova até o momento e por representar o estado atual da prova, em termos de formatação das questões, a fim de que o leitor desta dissertação possa estar atualizado sobre a maneira como as questões são construídas atualmente. Serão analisados os discursos dos textos-chave e das alternativas das questões, levantando suas argumentações externas e internas, blocos semânticos, de forma a comparar o que é requerido pela questão, o que dizem os enunciados das alternativas e o que o texto-chave, de fato, diz. Há, para isso, as seguintes perguntas para esta pesquisa, conforme anteriormente apresentadas:

- a) Como pode ser concebido um conceito de leitura a partir da Teoria da ANL?
- b) Como a teoria da ANL pode explicitar o sentido do enunciado a fim de auxiliar a compreensão das questões de língua inglesa do ENEM?

Seguir-se-ão, assim, para que as perguntas anteriores possam ser respondidas, os seguintes passos:

- I. Descrição semântica dos enunciados do texto-chave por meio de encadeamentos e de aspectos argumentativos;
- II. Construção de blocos semânticos explicitando o que cada parágrafo do texto-chave revela a partir da relação entre as entidades linguísticas;
- III. Estabelecimento de relações entre os aspectos e bloco semântico do texto-chave e as alternativas propostas em cada questão;
- IV. Discussão sobre o papel do leitor a partir da análise das questões de língua inglesa do ENEM por meio do arcabouço teórico da ANL.

Passa-se, então, para a análise das questões do ENEM.

7. ANÁLISE DAS QUESTÕES DO ENEM PELA TEORIA DA ANL

Questão 1

A primeira questão de língua inglesa da prova de 2015 traz uma nota de uma agência de segurança para passageiros (*Transportation Security Agency*). No primeiro enunciado, o título funciona como uma notificação de inspeção de bagagem (*notice of baggage inspection*).

O enunciado da questão diz “*As instituições públicas fazem uso de avisos como instrumento de comunicação com o cidadão. Esse aviso, voltado a passageiros, tem o objetivo de:*”, pedindo ao participante que consiga compreender o objetivo deste aviso:

NOTICE OF BAGGAGE INSPECTION

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

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

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

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

www.tsa.gov

Smart Security Saves Time

(Transportation Security Administration)

Disponível em: www.tsa.gov.

Acesso em: 13 jan. 2010 (adaptado).

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

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

Quadro 4: Questão 1 da prova de língua inglesa do ENEM de 2015 do caderno amarelo de provas. Fonte: (INEP, 2015).

Ao serem identificados os enunciados do texto-base, pode-se ter uma melhor compreensão do que está sendo dito nesse aviso:

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

Tradução²⁷: *Para proteger você e seus companheiros de viagem, a administração de segurança de transporte é requerida por lei a inspecionar todas as bagagens. Como parte deste processo, algumas malas são abertas e fisicamente inspecionadas. Sua mochila estava entre estas selecionadas para inspeção física.*

É possível elucidar o enunciado acima pelo seguinte aspecto *autorização legal para inspeção de bagagem DC inspeção de bagagem dos passageiros*. Esse aspecto demonstra que, por exigências da lei, as bagagens de passageiros podem ser fisicamente checadas, inspecionadas, uma vez que é dito também que a bolsa do passageiro foi selecionada em meio a outras bagagens (*your bag was among those selected for physical inspection*). Vê-se, pelo enunciado acima, que o objetivo principal da inspeção de bagagens é a proteção dos passageiros, o qual pode ser traduzido pelo aspecto *proteção do passageiro DC inspeção de bagagem*, fazendo parte do bloco semântico, que diz que “é preciso proteger o passageiro por meio da inspeção de bagagem”.

O segundo enunciado diz que

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

Tradução: *Durante a inspeção, sua bagagem e seu conteúdo podem ter sido revistados à procura de itens proibidos. Após a conclusão da inspeção, os conteúdos foram devolvidos à sua mala.*

²⁷As traduções são feitas pelo próprio autor da dissertação.

O enunciado acima será representado pelo bloco semântico “a procura por itens proibidos leva à inspeção”, entendido pelo aspecto *procurar por itens proibidos DC fazer uma inspeção*, uma vez que seriam buscados itens proibidos em bagagens segundo as leis de transporte. O que está na base da argumentação é a procura por itens proibidos, o que, de acordo com o encadeamento, denotaria como consequência a inspeção da mala.

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

Tradução: *Se o oficial de segurança TSA não conseguiu abrir sua mala para inspeção porque estava travada, o oficial pode ter sido forçado a quebrar as fechaduras da sua mala, a TSA lamenta sinceramente por ter de fazê-lo, no entanto a TSA não é responsável por danos ao seu cadeado resultantes desta medida de segurança necessária.*

Podem-se elucidar três aspectos nesse enunciado, um representando o fato de um funcionário ter quebrado as fechaduras da mochila porque ela estava bloqueada, como em *Ter uma mala cadeada DC quebrar as fechaduras*; outro aspecto que demonstra o pedido de desculpas da empresa em ter feito isso (*TSA sincerely regrets*), representado pelo aspecto *quebrar os cadeados da mala DC se desculpar pela ação*; e pelo aspecto que demonstra que a empresa não é responsável pelos danos às fechaduras da mochila em função da precaução de segurança necessária (*necessary security precaution*) como em *danificar os cadeados PT neg- ser responsável pelos danos*.

Pode-se, assim, estabelecer um encadeamento que resume o que foi dito no texto-chave acima, como *necessidade de inspeção DC criação de nota informativa de segurança*, isto é, ao ser elaborado esse aviso, é feita a nota de notificação para o usuário e seus colegas de viagem, informando aos usuários o motivo pelo qual a agência da instituição pública fez a inspeção da bagagem. Nota-se que este encadeamento vai ao encontro do que diz o título do texto-chave, isto é, *notice of bag inspection* (notificação de inspeção de mala)

Passando-se para as alternativas da questão, há a alternativa (a), a qual diz que o objetivo do aviso é *“solicitar que as malas sejam apresentadas para inspeção”*, (Criar aviso DC *solicitar a apresentação de malas para inspeção*) o que não é o caso, pois não há nenhum indício de que a empresa pede ao usuário que apresente suas malas, haja vista que elas já foram inspecionadas. A alternativa (b) diz que o objetivo do aviso é *“notificar o passageiro pelo transporte de produtos proibidos”*, (Criar aviso DC *notificar o transporte de produtos proibidos*) o que não vem ao encontro do que diz o texto-chave, ao se considerar que este não é o objetivo principal do que está no texto. A alternativa (d) afirma que o objetivo era *“dar instruções de como arrumar malas de forma a evitar inspeções”*, (Criar aviso DC *fornecer instruções para evitar inspeções*) o que não está sendo dito no texto. A alternativa (e) é a que poderia causar alguma dúvida no candidato, ao dizer que o objetivo do aviso é *apresentar desculpas pelo dano causado à mala durante a viagem*, (Criar aviso DC *apresentar desculpas por dano à mala*), pois de fato a empresa pede desculpas pelo dano causado. No entanto, nota-se que o dano foi feito ao cadeado e não à mala. Resta, portanto, a alternativa (c), a qual diz que o objetivo principal do aviso é *“informar que a mala foi revistada pelos oficiais de segurança”*, (Criar aviso DC *informar a revisão da mala por oficiais*) o que de fato é dito quando está escrito *“Se o oficial de segurança TSA não conseguiu abrir sua mala para inspeção porque estava travada, o oficial pode ter sido forçado a quebrar as fechaduras em sua mala”*.

De forma a elucidar o que foi dito até aqui, propõe-se um quadro demonstrando o encadeamento resumindo o que foi construído no discurso e os encadeamentos das alternativas, destacando-se a alternativa correta e sua correspondência com o que é pedido pela questão:

Encadeamento-resumo para o texto:				
<i>“necessidade de inspeção DC criação de nota informativa de segurança”</i>				
(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Criar aviso DC solicitar a apresentação de malas para inspeção	Criar aviso DC notificar o transporte de produtos proibidos	Criar aviso DC informar a revisão da mala por oficiais	Criar aviso DC fornecer instruções para evitar inspeções	Criar aviso DC apresentar desculpas por dano à mala

Quadro 5: Encadeamento resumo do texto-chave e das alternativas da pergunta 1. Fonte: o autor (2016).

Nota-se que as instruções dadas pelo nível linguístico são perceptivelmente reveladas quando analisadas por meio de encadeamentos e blocos semânticos, como mostrado nessa questão. Avança-se, neste momento, para a próxima pergunta da prova.

Questão 2

A questão apresenta um poema de origem indígena dos Estados Unidos, o qual utiliza palavras relacionadas à natureza (*earth, moon, sun*) e outras relacionadas à família (*mother, father, sister, brother*).

QUESTÃO 92 ◇◇◇◇◇

My brother the star, my mother the earth
my father the sun, my sister the moon,
to my life give beauty, to my
body give strength, to my corn give
goodness, to my house give peace, to
my spirit give truth, to my elders give
wisdom.

Disponível em: www.blackhawkproductions.com. Acesso em: 8 ago. 2012.

Produções artístico-culturais revelam visões de mundo próprias de um grupo social. Esse poema demonstra a estreita relação entre a tradição oral da cultura indígena norte-americana e a

- A** transmissão de hábitos alimentares entre gerações.
- B** dependência da sabedoria de seus ancestrais.
- C** representação do corpo em seus rituais.
- D** importância dos elementos da natureza.
- E** preservação da estrutura familiar.

Figura 7: Questão 92 da prova de língua inglesa do ENEM de 2015 do caderno amarelo de provas. Fonte: (INEP, 2015).

O enunciado da questão afirma o seguinte: “Produções artístico-culturais revelam visões de mundo próprias de um grupo social. Esse poema demonstra a estreita relação entre a tradição oral da cultura indígena norte-americana e a”, podendo ser

algumas partes da própria questão traduzidas em aspectos como *ser produção artística cultural DC apresentar visões de mundo* e *ser poema indígena DC apresentar visões de mundo da cultura indígena*. Pedese ao candidato para relacionar a tradição oral indígena com algum elemento presente nas alternativas. Antes de se analisar as alternativas, será preciso estabelecer o sentido produzido pelos enunciados do poema:

(1) *My brother the star, my mother the earth, my father the sun, my sister the moon, to my life give beauty.*

Tradução: *Meu irmão minha estrela, minha mãe minha Terra, meu pai meu sol, minha irmã minha lua, para minha vida dão beleza.*

O aspecto seguinte pode expressar a ideia presente no enunciado acima: *ser parte da família DC ser parte da natureza*, pois é dito que cada integrante da família representa um elemento da natureza, os quais são concomitantemente separados no poema pelas vírgulas. Pode-se elencar também o encadeamento, ao ser construído o aspecto *fazer parte da família DC dar beleza*, mostrando-se, de certa forma, que o fato de o locutor pertencer a uma família lhe traz algo importante como a beleza; o bloco semântico “quando se faz parte da família há beleza” demonstra o que é dito no aspecto elencado. O segundo enunciado está descrito abaixo:

(2) *to my body give strength, to my corn give goodness, to my house give peace, to my spirit give truth, to my elders give wisdom.*

Tradução: *Para meu corpo dão força, para minhas córneas dão bondade, para minha casa dão paz, para meu espírito dão verdade, para meus parentes mais velhos dão sabedoria.*

Seguindo a descrição do sentido no enunciado acima, percebe-se que a natureza, a qual faz parte da família do locutor, provê muitas coisas boas como *paz, força, bondade, verdade e sabedoria*. Todos esses elementos da natureza, ao produzirem resultados positivos no locutor, possuem certa importância para ele ao trazerem um estado de espírito que é essencial para o ser humano. É possível estabelecer o bloco semântico “quando você sente ou possui força, bondade, paz, verdade e sabedoria, você terá uma boa vida”, representado pelo aspecto *estado positivo da mente e corpo DC vida boa*. O aspecto que poderia resumir todo o discurso produzido até aqui seria

herança positiva da natureza DC boa vida, pois os atributos da natureza são como uma doação, uma herança que o locutor dela recebe traz esses relevantes traços para uma boa vida e a falta dessas características da natureza causaria uma vida ruim, explicitado pelo aspecto recíproco neg– *herança da natureza DC neg– vida boa*. Ora, se a herança advinda da natureza traz aspectos relacionados a uma vida boa, segue-se que esta comparação feita entre elementos da natureza e a família do locutor demonstra a importância que esses dois componentes possuem; o inverso, isto é, se esses elementos não existissem na vida do locutor, ele teria uma vida ruim; dessa forma, os aspectos positivos ditos por ele (força, paz, verdade, sabedoria) são importantes para o locutor.

Ao analisar-se as alternativas, percebe-se que a relação entre a tradição oral indígena estadunidense não estava relacionada, de acordo com o discurso analisado, conforme aponta a alternativa (a), com a *transmissão de hábitos alimentares entre gerações (tradição oral indígena DC transmissão de hábitos alimentares entre gerações)*, pois o discurso, apesar de se referir a um alimento (*corn* - milho), o locutor não baseia, além desta vez, seu discurso em torno deste tema, isto é, à alimentação; esta tradição oral não estava relacionada também com o que é dito na alternativa (b) *a dependência da sabedoria de seus ancestrais (tradição oral indígena DC dependência da sabedoria de ancestrais)*, já que o discurso não traz nenhuma explicação sobre alguma dependência da sabedoria anciã e sua relação com a tradição oral; a alternativa (c), *representação do corpo em seus rituais (tradição oral indígena DC representação do corpo em rituais)*, pode trazer um pouco de dúvida, uma vez que se utiliza de alguns signos como *corpo* e *rituais*, os quais, por uma perspectiva que levasse o contexto externo de informações, atribuiria certas características como a de fazer rituais em tribos indígenas, como se fosse esta a relação entre o que é dito no discurso e a cultura indígena. No entanto, o discurso analisado nem sequer afirma haver algum ritual concernente a essa representação da natureza, que está relacionada, na verdade, com os membros da família e não com corpos humanos. A alternativa (e), *preservação da estrutura familiar (tradição oral indígena DC preservação da estrutura familiar)*, também não possui conexão com o sentido global do discurso, pois há somente uma comparação entre elementos usualmente formadores para a constituição de uma família (*pai* e *mãe*, por exemplo) e não há signos que produzam este sentido de preservação da família. Resta, portanto, a alternativa (d), *importância dos elementos da natureza (tradição oral indígena DC transmissão da importância dos elementos da natureza)*, porque, ao receber de herança da natureza todos os aspectos positivos elencados no

discurso, o locutor demonstra como sua vida é boa quando há esta relação humana com o mundo natural, atribuindo importância para os elementos da natureza assim como a seus membros de sua família (*minha família é parte da natureza DC sou parte da natureza*).

De forma a visualmente mostrar o que foi discorrido na análise desta questão, é apresentado abaixo um quadro com os encadeamentos, um resumo do texto-chave, e outros, das alternativas da questão número 2.

Encadeamento-resumo para o texto: “herança positiva da natureza DC vida boa”				
(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
tradição oral indígena DC transmissão de hábitos alimentares entre gerações	tradição oral indígena DC dependência da sabedoria de ancestrais	tradição oral indígena DC representação do corpo em rituais	tradição oral indígena DC transmissão da importância dos elementos da natureza	tradição oral indígena DC preservação da estrutura familiar

Quadro 6: Encadeamento resumo do texto-chave e das alternativas da pergunta 2. Fonte: o autor (2016).

Será analisada agora a questão número 3.

Questão 3

QUESTÃO 93 ◆◆◆◆◆

Monday September 20, 2010



RIDGWAY, L. Disponível em: <http://fborfw.com>. Acesso em: 23 fev. 2012.

Na tira da série *For better or for worse*, a comunicação entre as personagens fica comprometida em um determinado momento porque

- (A) as duas amigas divergem de opinião sobre futebol.
- (B) uma das amigas desconsidera as preferências da outra.
- (C) uma das amigas ignora que o outono é temporada de futebol.
- (D) uma das amigas desconhece a razão pela qual a outra a maltrata.
- (E) as duas amigas atribuem sentidos diferentes à palavra *season*.

Figura 8: Questão 93 da prova de língua inglesa do ENEM de 2015 do caderno amarelo de provas. Fonte: (INEP, 2015).

O enunciado da questão diz “Na tira da série *For better or for worse*, a comunicação entre as personagens fica comprometida em um determinado momento porque”, o qual pede ao candidato que descubra qual foi o problema de comunicação entre os dois interlocutores no discurso. Os dois interlocutores falam sobre uma determinada estação ou temporada (*season*) a qual o primeiro interlocutor diz odiar (*here it is the season that I hate*). O sentido da palavra *season* orienta este signo para algo negativo, relacionado ao ódio pela época que está chegando (*temporada de jogos de futebol DC neg- gostar*). O outro interlocutor enuncia seu discurso contrariando-o ao trazer pontos positivos como o fato de as crianças estarem na escola, o ar estar bom e as folhas mudarem de cor, sugerindo que este gosta da estação (*chegar o outono DC sentir-se bem*). Percebe-se que os dois encadeamentos elencados aqui demonstram duas argumentações internas (AI) diferentes para o lexema *season*, demonstrando dois pontos de vista diferentes quanto ao sentido da mesma palavra. A orientação argumentativa atribuída pelos dois interlocutores é distinta, uma, levando para um aspecto negativo a *season* e outra, a um aspecto positivo.

Constata-se que a construção da argumentação interna (AI) do signo *season* demonstra o problema da comunicação e da compreensão de sentido atribuído a este lexema no discurso produzido por um dos interlocutores. Apenas o linguístico é suficiente para a resolução desta pergunta, conforme demonstrado até aqui. O primeiro locutor deixa em sua primeira fala o sentido da palavra *season* incompleto, ao apenas dizer que a estação que odeia chegou, já o segundo interlocutor constrói o sentido de *season* ao dizer que esta é a estação em que há ar fresco, folhas mudando, crianças na escola (*chegar o outono DC sentir-se bem*). A segunda fala do primeiro locutor completa o sentido de *season*, atribuindo, então, este sentido da palavra ao futebol (*chegar temporada do futebol DC odiar*). Ambos interlocutores constroem sentidos diferentes para o signo *season*, o que demonstra o quão importante é a relação entre as palavras para a construção de sentido de um determinado signo entre elas.

O enunciado da questão pede que o candidato consiga perceber o que compromete a comunicação entre os dois interlocutores. Para tanto, pode-se construir o seguinte encadeamento a fim de explicitar tanto o que pede a questão quanto o que resumiria o que é dito na tirinha analisada, isto é, *sentidos distintos para a palavra season DC problemas de comunicação*.

Percebe-se, por essa análise, que houve uma compreensão equivocada do sentido construído em torno da palavra *season* por parte do segundo interlocutor, o que vem ao encontro do que diz a alternativa (e) *as duas amigas atribuem sentidos diferentes à palavra season (sentidos diferentes para season DC problemas de comunicação)*. A alternativa (a), *as duas amigas divergem de opinião sobre futebol (divergência de opinião sobre futebol DC problemas de comunicação)*, não está correta, uma vez que não ocorre uma divergência sobre a palavra futebol; a opção (b), a qual diz que *uma das amigas desconsidera a preferência da outra (desconsideração por preferência DC problemas de comunicação)*, parece não estar de acordo com o que ocorre no discurso, haja vista que não há uma desconsideração, mas uma atribuição distinta ao sentido do signo *season*; nem está correta também a alternativa (c), *uma das amigas ignora que o outono é temporada de futebol (ignorância do outono como temporada de futebol DC problemas de comunicação)*, pois, em nenhum momento há algum enunciado que demonstre alguma ignorância quanto à temporada de futebol; a alternativa (d), *uma das amigas desconhece a razão pela qual a outra a maltrata (desconhecer o motivo por ser maltratado DC problemas de comunicação)*, parece não fazer relação alguma com o que está sendo produzido no discurso de ambos interlocutores, pois não há desprezo algum pela opinião de um em relação ao outro e sim uma atribuição de sentidos diferentes ao signo *season*, conforme mostra a alternativa (e).

O quadro a seguir, com os encadeamentos construídos a partir das alternativas e do sentido global do texto, é apresentado abaixo:

Encadeamento-resumo para o texto: “ <i>sentidos distintos para a palavra season DC problemas de comunicação</i> ”				
(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
divergência de opinião sobre futebol DC problemas de comunicação	desconsideração por preferência DC problemas de comunicação	ignorância do outono como temporada de futebol DC problemas de comunicação	desconhecer o motivo por ser maltratado DC problemas de comunicação	sentidos diferentes para season DC problemas de comunicação

Quadro 7: Encadeamento resumo do texto-chave e das alternativas da pergunta 3. Fonte: o autor (2016).

Passa-se para a análise da questão 4.

Questão 4

QUESTÃO 94 ◇◇◇◇◇

Why am I compelled to write? Because the writing saves me from this complacency I fear. Because I have no choice. Because I must keep the spirit of my revolt and myself alive. Because the world I create in the writing compensates for what the real world does not give me. By writing I put order in the world, give it a handle so I can grasp it.

ANZALDÚA, G. E. Speaking in tongues: a letter to third world women writers.
In: HERNANDEZ, J. B. (Ed.). *Women writing resistance: essays on Latin America and the Caribbean*. Boston: South End, 2003.

Gloria Evangelina Anzaldúa, falecida em 2004, foi uma escritora americana de origem mexicana que escreveu sobre questões culturais e raciais. Na citação, o intuito da autora é evidenciar as

- A** razões pelas quais ela escreve.
- B** compensações advindas da escrita.
- C** possibilidades de mudar o mundo real.
- D** maneiras de ela lidar com seus medos.
- E** escolhas que ela faz para ordenar o mundo.

Figura 9: Questão 94 da prova de língua inglesa do ENEM de 2015 do caderno amarelo de provas. Fonte: (INEP, 2015).

A quarta questão analisada traz um discurso que trata sobre questões culturais e raciais, conforme mostra o enunciado da questão. No texto-chave, há a presença de um depoimento da autora sobre o ato de escrever.

(1) *Why am I compelled to write? Because the writing saves me from this complacency I fear. Because I have no choice. Because I must keep the spirit of my revolt and myself alive.*

Tradução: *Por que sou motivada a escrever? Porque a escrita me salva desta complacência que temo. Porque eu não tenho opção. Porque eu preciso manter em mim o espírito de minha revolta e de mim mesma vivo.*

Ao dizer os motivos pelos quais escreve, o locutor afirma que o faz porque o salva da complacência que teme, pelo fato de não ter nenhuma escolha. Além disso, a escrita produz um espírito de revolta e o torna vivo. Este enunciado pode ser expresso pelo aspecto *ter espírito vivo e revoltado* DC *escrever*, isto é, quando o interlocutor escreve, ele sente que está vivo e, ao mesmo tempo, revoltado com alguma injustiça (provavelmente com a justiça racial, conforme afirma o enunciado da questão). Além do mais, percebe-se que o termo *escrever* assume vários sentidos, na medida em que o uso da palavra *because* (*porque*) tem papel na relação entre os segmentos; a partir das relações da palavra *escrever* com sua continuidade no enunciado, podem-se formar AE como em *escrever* DC *ser salvo da complacência*, *escrever* DC *não haver opção* e *escrever* DC *manter espírito de revolta*.

(2) *Because the world I create in the writing compensates for what the real world does not give me. By writing I put order in the world, give it a handle so I can grasp it.*

Tradução: *Porque o mundo que eu crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. Ao escrever, eu coloco ordem no mundo, ajudando-o para que eu possa compreendê-lo.*

É dito, também, que a escrita faz com que o locutor compense o que o mundo real não pode lhe oferecer, a fim de colocar esse mundo em ordem. O aspecto *escrever* DC *colocar o mundo em ordem* parece exprimir o que esse enunciado diz, representado, também, pelo bloco semântico “o ato de escrever leva à ação de colocar o mundo em ordem”; uma vez que, ao criar seu mundo escrevendo-o, de acordo com o que pensa ser reto e justo, o locutor consegue trazer características e qualidades que possivelmente faltariam no mundo real em que vive.

O aspecto que comportaria o sentido global produzido por este discurso seria *escrever* DC *ter uma razão para viver*, pois, ao colocar o mundo em ordem, estar vivo e não ter escolha quanto ao fazer isso, o locutor dá razões para sua escrita. Graças a ela, o locutor consegue transformar o mundo, colocando ordem no mundo real.

O enunciado da questão diz “Gloria Evangelina Anzaldúa, falecida em 2004, foi uma escritora americana de origem mexicana que escreveu sobre questões culturais e

raciais. Na citação, o intuito da autora é evidenciar as (...)”. Dessa forma, ao analisar as alternativas, percebe-se que o locutor não está focado em mostrar o que diz a alternativa (c), *possibilidades de mudar o mundo real (escrita DC possibilidade de mudança do mundo real)*, isto é, apesar de o locutor dizer que pode transformar o mundo por meio da escrita, esta não é a única razão pela qual é compelido a escrever; o locutor não possui como foco apenas demonstrar *maneiras de ela lidar com seus medos* (d), *(escrita DC convivência com o medo)*, uma vez que, apesar de ele livrar-se do medo pela escrita, ele também pode criar um novo mundo através dela, perpetuar seu espírito de revolta, compensar por aquilo que o mundo real não lhe dá, entre outros motivos. A alternativa (e), *escolhas que ela faz para ordenar o mundo (escrita DC ordem no mundo)*, não diz sobre outras ações, além daquela da escrita, a qual pode modificar o mundo e adaptar ao que pensa ser correto. A alternativa (b), *compensações advindas da escrita (escrita DC compensação)*, utiliza-se de uma tradução da palavra *compensates* e, de certa forma, poderia ser escolhida, caso não se compreendesse o que diz o discurso em um todo, sendo a escrita não apenas algo que compensa o locutor, como também algo que o ajuda a manter seu espírito de revolta quanto aos problemas que, de acordo com o enunciado da questão, possivelmente referem-se a questões culturais e raciais. Dessa forma, apesar de a escrita compensar por aquilo que o mundo não pode oferecer, o locutor não produz foco apenas nesse sentido, sendo a alternativa (a), *razões pelas quais ela escreve (escrita DC motivo para escrever)*, a alternativa correta. O locutor apresenta razões para ser escritor, como mostrado nos aspectos elencados acima, o que, de fato, abarca todo o sentido produzido no discurso, ao trazer uma razão pela qual viver: a escrita.

Nota-se que, nesta questão, é necessária habilidade para compreender o que o discurso produzido quer dizer em sua totalidade, requerendo do leitor da questão a compreensão do sentido global do discurso e não apenas dos constituintes. Se o leitor permanecer, em sua análise, em apenas uma das argumentações externas (AE) e da orientação argumentativa dada ao signo *escrita*, *(escrever DC ser salvo da complacência; escrever DC neg- ter outra opção; escrever DC perpetuar espírito de revolta*, para citar alguns), não conseguirá formar o sentido que envolve tudo o que foi dito no discurso. Mais do que a tradução de palavras, a questão envolve a interpretação adequada e manuseio do sentido construído, de forma que o leitor não se limite apenas a um dos sentidos atribuídos à palavra *escrita*, uma vez que, em cada uma das alternativas, diferentes da correta, há apenas um aspecto da razão pela qual o locutor escreve, sendo a alternativa (a), a que demonstra o sentido global, que contém dentro de

si o que é dito nas outras alternativas. O quadro abaixo demonstra o contraste entre as alternativas da questão bem como a resposta correta.

Encadeamento-resumo para o texto: “ <i>escrever DC ter uma razão para viver</i> ”				
(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<p style="text-align: center;">↓</p> <p>escrita DC motivo para escrever</p>	escrita DC compensação	escrita DC possibilidade de mudança do mudo real	escrita DC convivência com o medo	escrita DC ordem no mundo

Quadro 8: Encadeamento resumo do texto-chave e das alternativas da pergunta 4. Fonte: o autor (2016).

Questão 5

How fake images change our memory and behaviour

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

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

EVELETH, R. Disponível em: www.bbc.com.

Acesso em: 16 jan. 2013 (adaptado).

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

- a) alteração de imagens.
- b) exposição ao mundo virtual.
- c) acesso a novas informações.
- d) fascínio por softwares inovadores.
- e) interferência dos meios de comunicação.

Quadro 9: Questão 95 da prova de língua inglesa do ENEM de 2015 do caderno amarelo de provas.

Fonte: (INEP, 2015).

A questão 5 apresenta um discurso sobre como as imagens ditas *fake* podem mudar a memória e o comportamento das pessoas. Devido ao possível uso de programas de computador que modificam as imagens que são tiradas em dispositivos eletrônicos, as pessoas podem se questionar até que ponto lembram-se de um acontecimento que ocorreu no passado, se este ocorreu ou não. O primeiro enunciado a ser analisado é o seguinte:

(1) *For decades, researchers have been exploring just how unreliable our own memories are. Not only is memory fickle when we access it, but it's also quite easily subverted and rewritten.*

Tradução: *Durante décadas, os investigadores têm explorado o quão inconfiáveis nossas próprias memórias são. Não só é a memória inconstante quando a acessamos, mas é também muito facilmente subvertida e reescrita.*

O enunciado (1) afirma que a memória humana pode não ser confiável, pois é inconstante e pode ser facilmente modificada e reescrita. O aspecto *memória inconstante* DC *facilidade para subversão*, traduz o que é produzido no enunciado.

(2) *Combine this susceptibility with modern image-editing software at our fingertips like Photoshop, and it's a recipe for disaster. In a world where we can witness news and world events as they unfold, fake images surround us, and our minds accept these pictures as real, and remember them later. These fake memories don't just distort how*

we see our past, they affect our current and future behaviour too - from what we eat, to how we protest and vote.

Tradução: *Combine essa susceptibilidade com um software de edição de imagem moderno ao nosso alcance como o Photoshop, e isso se torna uma receita para o desastre. Em um mundo em que podemos testemunhar notícias e eventos mundiais que se vão desenrolando, cercam-nos imagens falsificadas, e nossas mentes aceitam essas imagens como reais, e lembramo-nos delas mais tarde. Essas memórias falsas não apenas distorcem a forma como vemos o nosso passado, elas afetam o nosso comportamento atual e futuro também – desde o que comemos, a como nós protestamos e votamos.*

O segundo enunciado continua elencando consequências que as *fake images* podem trazer nas vidas das pessoas, não modificando apenas a maneira como esses indivíduos percebem seu passado, mas como o comportamento também é afetado por esses tipos de imagens. Há também uma afirmação a respeito do uso de softwares de edição de imagens como o Photoshop, o qual pode ser usado para subverter a memória das pessoas. Os aspectos *Falsificação de imagens DC influência no comportamento e Uso de software de edição de imagens DC poder de subverter memórias* representam os sentidos produzidos no enunciado acima.

(3) *The problem is there's virtually nothing we can do to stop it. Old memories seem to be the easiest to manipulate. In one study, subjects were showed images from their childhood. Along with real images, researchers snuck and manipulated photographs of the subject taking a hot-air balloon ride with his or her family. After seeing those images, 50% of subjects recalled some part of that hot-air balloon ride - though the event was entirely made up.*

Tradução: *O problema é que não há praticamente nada que possamos a fim de parar isso. Memórias antigas parecem ser as mais fáceis de manipular. Em um estudo, foram mostradas aos indivíduos participantes imagens de suas infâncias. Junto com imagens reais, os pesquisadores manipularam as fotografias dos sujeitos participantes da pesquisa, em que estes supostamente estavam em um passeio de balão de ar quente com suas respectivas famílias. Depois de verem essas imagens, 50% dos indivíduos*

lembraram-se de alguma parte desse passeio de balão de ar quente - embora o evento fosse inteiramente criado.

No terceiro enunciado, é dito que, em um estudo realizado, foram mostradas algumas imagens de eventos passados dos participantes, das quais algumas foram alteradas para testar quão boa era a memória desses que tiveram as imagens modificadas. Algumas imagens alteradas mostravam os participantes em um passeio em balão nos céus e depois de perguntar a estes sobre como foram suas infâncias, 50% deles disseram lembrar-se do passeio a balão que fizeram, o que de fato não havia ocorrido. Dessa forma, o encadeamento *imagens modificadas DC criação de falsas memórias*, expressa o sentido do enunciado.

Durante todo o discurso, percebe-se que os aspectos produzidos pelos enunciados levam o leitor atento a construir um macro aspecto, isto é, o sentido produzido pelo discurso como um todo, tal como o aspecto *imagens alteradas DC possibilidade de mudança de memórias*, ou seja, ao transformarem as imagens das pessoas, transformam-se, também, as suas memórias.

O enunciado da questão diz o seguinte: “A reportagem apresenta consequências do uso de novas tecnologias para a mente humana. Nesse contexto, a memória das pessoas é influenciada pelo(a)”. A alternativa (b), *exposição ao mundo virtual (exposição ao mundo virtual DC consequências à mente humana)*, parece não conter o aspecto elencado acima, pois o discurso analisado foca seu sentido na alteração de imagens e não na exposição ao mundo virtual. A alternativa (c), *acesso a novas informações (acesso a novas informações DC consequências à mente humana)*, também parece não comportar o sentido do discurso, uma vez que este não fala sobre o acesso a informações e, sim, sobre as modificações de imagens ditas reais. A alternativa (d), *fascínio por softwares inovadores (fascínio por softwares inovadores DC consequências à mente humana)*, também parece estar muito além do que o discurso produz, pois este discorre sobre alguns softwares como o *Photoshop*, no entanto, apenas o cita como um exemplo de programas que são utilizados para modificar algum aspecto de imagens e não o fascínio como o motivo que leva às consequências na mente elencadas no texto-chave. A alternativa (e), *interferência dos meios de comunicação (interferência dos meios de comunicação DC consequências à mente humana)*, não diz respeito ao sentido produzido no discurso como um todo, de modo global, pois, fala-se sobre a alteração de imagens; todavia, em nenhuma parte é dito algo sobre a possível

interferência de meios de comunicação na mente humana. A alternativa (a), *alteração de imagens (alteração de imagens DC consequências à mente humana)*, é a correta, levando-se em conta que todos os enunciados levam o candidato a perceber como as *fake images* podem deturpar não somente a memória, como, também, o comportamento no presente e no futuro.

Dispõe-se, abaixo, um quadro demonstrando o sentido macro construído no texto-chave e o que cada uma das alternativas oferece como razão para as consequências na mente humana: Em todas as alternativas, há sempre a possível presença de ser criado uma AE à esquerda, tendo em vista que todas as opções proveem o segmento, *consequências à mente humana*, sendo somente um permitido pelo texto-chave.

Encadeamento-resumo para o texto: “ <i>imagens mudadas DC possibilidade de mudança de memórias</i> ”					
↓	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
	alteração de imagens DC consequências à mente humana	exposição ao mundo virtual DC consequências à mente humana	acesso a novas informações DC consequências à mente humana	fascínio por softwares inovadores DC consequências à mente humana	interferência dos meios de comunicação DC consequências à mente humana

Quadro 10: Encadeamento resumo do texto-chave e das alternativas da pergunta 5. Fonte: o autor (2016).

Verifica-se novamente que o linguístico consegue levar o leitor à resposta correta, baseando-se apenas na orientação argumentativa, isto é, na maneira como o sentido no discurso sempre leva à sua continuidade, para uma direção, durante todo o discurso. Ressalta-se, dessa maneira, como a organização sintagmática e associativa dos signos empregados no discurso é de suma importância para que este se organize de forma a argumentar e não apenas informar sobre algum tópico. A argumentação construída durante todo o texto-chave não deixa opções ao candidato a não ser o que diz a alternativa (a), a qual está em consonância com o que é, de fato, dito e autorizado no texto-chave.

7.1 Análise e reflexões sobre as questões

Nesta seção, a qual antecede as considerações finais desta dissertação, pretende-se trazer reflexões sobre o que foi feito até aqui. Afirma-se que a leitura, ainda que vista sob diferentes perspectivas teóricas, pode ser concebida como um ato *não-passivo* de construção de sentido, realizado por um locutor. Em todas as cinco questões apresentadas, depreendeu-se que o linguístico é suficientemente capaz de demonstrar como a argumentação é construída ao longo dos diferentes discursos analisados, todos frutos de uma construção sintagmática e paradigmática, conforme remontam os princípios elencados por Saussure (2006) e de uma relação entre os segmentos dos enunciados elencados. A partir disso, as questões de pesquisa deste trabalho são retomadas abaixo, conforme anteriormente explicitado na seção de metodologia:

a) Como é possível conceber um conceito de leitura a partir da Teoria da Argumentação na Língua?

Conforme apontado por Delanoy (2008), visão em que também se acredita nesta dissertação, o leitor, pela teoria da ANL, busca (ativamente), diante do discurso produzido pelo locutor, resgatar o sentido do discurso por meio da análise da argumentação ali construída. Utilizando-se de uma leitura a nível linguístico, o leitor consegue explicitar o sentido produzido pela argumentação do locutor em seu discurso. A título de exemplo, na questão 3, a qual discorre sobre o problema de comunicação decorrente da palavra *season*, percebe-se que ambos, locutor e interlocutor, intentam produzir sentido por meio da argumentação e segmentação do discurso produzido, ora pelo interlocutor um, ora pelo segundo interlocutor. Ressalta-se, aqui, que outras teorias, como aquelas apresentadas neste trabalho (Teoria das implicaturas de Grice, Teoria da Relevância, modelo de codificação e decodificação), também seriam capazes de trazer o que é dito no discurso dos textos-chave das questões; as outras abordagens parecem não focalizar o sentido produzido pela relação entre as entidades linguísticas; podem sugerir que o leitor busque outros discursos em seu conhecimento de mundo para compreender o que leu, e assim podem levá-lo a escolher uma alternativa com uma resposta não autorizada pelo texto-chave. Nesta dissertação, optou-se por escolher esta visão semântico-linguística, a qual também é capaz de trazer soluções (aplicadas) à

resolução de perguntas de língua inglesa da prova do ENEM, conforme demonstrado neste trabalho.

b) Como a teoria da ANL pode explicitar o sentido do enunciado a fim de auxiliar a compreensão das questões de língua inglesa do ENEM?

Neste trabalho, optou-se por trabalhar com a teoria dos blocos semânticos, na medida em que se acredita que a fase da teoria da ANL já é suficientemente capaz de elucidar o sentido a partir do linguístico. Para explicitar o sentido produzido nos textos-chave, foram feitas, então, a descrição semântica dos enunciados, representantes de ideias construídas no texto-chave. Esta descrição semântica foi efetuada por meio de aspectos argumentativos, elucidação de argumentações internas (AI) e externas (AE) de alguns signos relevantes para a compreensão do sentido, sendo essa elucidação seguida pela construção de blocos semânticos, os quais também foram utilizados de forma a trazer o sentido macro, global, apreendido do texto-chave analisado; após ser resgatado o sentido fornecido pelo discurso, foi feita uma comparação entre o que diziam as alternativas e o que era requerido pela pergunta do texto-chave, avaliando-se qual, dentre elas, estaria autorizada pelo texto-chave.

Em concordância com Ducrot (2009), percebe-se, mais uma vez, que o sentido na língua é construído de forma argumentativa, isto é, por meio da relação entre os constituintes do enunciado, e não exterior à língua. O discurso formado por um locutor é suficientemente compreendido pela orientação argumentativa presente no discurso e não primariamente ao contexto (não-autorizado, como mostrado nas questões) extralinguístico.

Conforme apresentado durante esta dissertação, ainda que o discurso possa conter lacunas, essas são preenchidas pelo interlocutor, o qual também baseia sua interpretação no que é dito no linguístico. O sentido é construído pela relação de uma expressão linguística com as outras presentes no enunciado; o sentido também é construído graças à significação presente na língua, a qual, diante das múltiplas (mas finitas) possibilidades, oferece as instruções necessárias para que o leitor não recorra a informações não relacionadas ao nível linguístico. Se o leitor assim o fizer, isto é, se este se basear no que está fora da língua, poderá construir outros sentidos, os quais, em uma situação de prova como a do ENEM, em que apenas uma alternativa é correta, pode levá-lo a uma resposta incorreta na questão, sendo que esta, muitas vezes, requer

que o candidato a responda de “acordo com o texto-chave” e não em consonância a conhecimentos advindos da sociedade, os quais também poderiam estar certos, mas que não são suscitados pelo discurso analisado.

Passa-se, assim, para as considerações finais do trabalho.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitado desde o início desta dissertação, o objetivo principal para a realização do trabalho foi trazer uma análise qualitativa a respeito da leitura e da construção de sentido em questões de língua inglesa da prova do ENEM por meio de um viés semântico-argumentativo apresentado por Ducrot e colaboradores. É ressaltado aqui o valor de um estudo pautado na leitura por um viés semântico-linguístico como a teoria da ANL. Por meio de muitas pesquisas na área da leitura, seja de língua estrangeira ou materna, foi constantemente observada a relevância do contexto extralinguístico para a captação de sentido construído em enunciados. Neste trabalho, baseou-se a construção de sentido no aspecto puramente linguístico, sem recorrência a discursos não autorizados por textos-chaves em questões de língua inglesa do ENEM.

A relevância desta dissertação distingue-se no que tange à compreensão de questões de língua inglesa do ENEM, importante exame nacional, o qual busca avaliar como está a situação do ensino no país. Destaca-se, porém, que as teorias relacionadas à leitura anteriormente apresentadas também desempenham seu papel para o entendimento do complexo fenômeno da leitura, possuindo estas seu importante papel na explicação de como este fenômeno ocorre, seja pelo viés psicolinguístico (PEREIRA, 2010), pragmático cognitivo-inferencial (SPERBER; WILSON, 1995), sócio-interacional (BRASIL, 1998), entre outros. Buscou-se, assim, demonstrar, também, como a aplicação da teoria da ANL pode estar em consonância com o que é requerido em uma das habilidades para a resolução das questões da prova, isto é, a de “relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos (BRASIL, 2009, p. 4)”, como também a de “inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados (2009, p.4)”. Sendo assim, a habilidade de compreender o discurso produzido pelo linguístico (demonstrado pela teoria da ANL neste trabalho) torna-se fundamentalmente importante à compreensão de sentido pelas unidades

constituintes do enunciado e pela relação estabelecida entre elas no aspecto lingüístico na prova do ENEM.

Sabe-se que, para que uma transposição didática (CHEVALLARD, 1998) ocorra, é necessário que o saber conhecido teoricamente seja transformado em objeto ensinável, o qual pode ser adaptado para o nível intelectual dos alunos nas escolas de ensino básico. Assim, a teoria da ANL torna-se uma importante visão sobre a linguagem para a compreensão do sentido, delimitado pelo princípio de significação da língua, o qual é limitado pela relação concisa dos elementos pertencentes às expressões lingüísticas.

Apesar de, como afirmam os resultados obtidos por exames internacionais de proficiência em leitura estrangeira, o Brasil encontrar-se em uma difícil situação no que diz respeito à compreensão leitora, acredita-se que a reflexão crítica de professores da educação básica e do ensino superior sobre o ensino da leitura poderá trazer uma mudança nas práticas de ensino da leitura em língua estrangeira no país. Os documentos do PCN analisados nesta dissertação parecem promover um ensino mais integralizado da leitura, fazendo desta não um modelo antigo de ensino de regras gramaticais descontextualizadas, mas uma efetiva maneira de se compreender o mundo.

É possível, conforme crê o autor desta dissertação, que as mudanças no sistema educacional de ensino demorem um pouco mais de tempo para ocorrer, ainda que os preocupantes dados de exames nacionais e internacionais sobre a leitura demandem uma mudança urgente no ensino desta importante habilidade, presente em todas as áreas de estudo do aluno, futuro e possível estudante universitário. Espera-se que a aplicação desta teoria, conforme demonstrada neste trabalho, possa servir de base para futuros estudos concernentes à aplicação de princípios advindos da teoria da ANL no ensino da leitura. Almeja-se que não somente a leitura pelo aspecto lingüístico torne-se cada vez mais utilizada, mas que o ensino desse importante componente de inserção na sociedade (a leitura) também seja adequado, haja vista as demandas internacionais por cidadãos que consigam interagir e compreender uns aos outros, seja em uma língua materna ou língua estrangeira, de maneira que os resultados colocando o Brasil entre as últimas posições nos exames internacionais, ora apresentados, possam mudar consideravelmente.

9. REFERÊNCIAS

ABADÍA, P. M. *Del enfoque nocionalfuncional a la enseñanza comunicativa*. In: LOBATO, J. S; GARGALLO, I. S. (org.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Alcobendas, Madrid: Editorial SGEL, 2004.

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABREU, K. F; BAPTISTA, L. M. T. R. *Reflexões sobre a Habilidade de Leitura no Ensino de Língua Estrangeira: O Que Dizem os Documentos Governamentais?* HELB, 2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=193:reflexoes-sobre-a-habilidade-de-leitura-no-ensino-de-lingua-estrangeira-o-que-dizem-os-documentos-governamentais&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16> Acesso em: 08 dez. 2015.

ANSCOMBRE, J. C *Dynamique du sens et scalarité*. In: *L'argumentation*. Mardaga, 1987.

AUSTIN, J. *How to Do Things with Words*. Oxford University Press, 1962.

BARRETO, A. I. R. *Globalização e língua franca*, 2005. Disponível em: <http://www.estacio.br/rededelettras/numero17/postudo_extudo/texto02.asp>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BARBISAN, L. B. O conceito de enunciação em Benveniste e em Ducrot. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*. Universidade Federal de Santa Maria, p. 23-35, v.1 2007.

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 2005.

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

BONAMINO, A. C. de. *Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases*. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htmAcesso em: 05 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

_____. *Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.* Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. *ENEM Documento básico 2002.* Brasília: Inep/MEC. 2002.

_____. *PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.* Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2015.

_____. *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio em Debate. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.* Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Lei 11.1161.* Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 02 dez. 2015.

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

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.* Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 02 dez. 2015.

_____. *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: 18 de nov. 2015.

_____. *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: 18 de nov. 2015.

_____. *Número de inscrições no ENEM 2015.* Disponível em: http://download.inep.gov.br/imprensa/2015/balanco_inscricao_enem_2015.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015

_____. *Idioma sem Fronteiras, Portaria,* 2015. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio16/arquivo4359.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. *Ciência sem Fronteiras, O Programa*, 2016. Disponível em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-%20%20%20programa> Acesso em: 10 mar. 2016.

CAMPOS, J. *Leitura, cognição e inferência*. IN: PEREIRA, V. W.; SILVA, A. J. (etal.). *Leitura e cognição: teoria e prática nos anos finais do ensino fundamental*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

CAREL, M. *Vers une formalisation de la théorie de "l'argumentation dans la langue"*. Thèse de doctorat, Paris, 1992.

_____, M. *Pourtant: argumentation by exception*. In: Journal of Pragmatics, v. 24, 1995.

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.

CARVALHO, A. M; AMORIM, M. A. *O lugar da leitura na sala de aula de inglês como língua estrangeira: o livro didático em foco*. Cadernos do CNLF, v. 14, n. 2, 2010.

CASTRO, C. de M. *Educação brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CASTRO, S. L. L *Análise explanatória, em termos interpretativos, das questões do ENEM, sob a ótica da Teoria da Relevância de Sperber e Wilson* (Tese de Graduação), PUCRS, 2014.

CHARAUDEAU, P. *Langage et Discours*. Paris : Hachette, 1983.

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

CORDERO, N. *Introduction*. In: PLATON, Le sophiste. Paris: Flammarion; 1993.

COSTA, J. C. da. *A relevância da pragmática na pragmática da relevância*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

DIAS, R. *Aprender a ler: metodologia para estudos autônomos*. Editora UFMG, 2007.

DELANOY, C. 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 10 jun. 2016.

_____, C. P. *Atitudes do locutor no discurso na perspectiva da teoria da argumentação na língua* (Dissertação de Doutorado em Letras). Porto Alegre, PUCRS,

2012. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2071/1/441687.pdf>>. Acesso em 11 jun. 2016.

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 10 jun. 2016.

_____. *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: 20 mai. 2016.

_____. *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: 22 mai. 2016.

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

EDUCATION FIRST, *Índice de Proficiência em Inglês da EF*. Disponível em: <<http://media2.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-portuguese.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

FLORES, V. N. et al, *Dicionário de linguística da enunciação*. Editora Contexto, São Paulo, 2009.

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

FRAGOZO, C. S; MONAWAR, M. D. S. *English teaching and learning in Brazilian regular schools and language schools: a study on teachers' beliefs*. Journal of Education and Learning; v. 1, (2), p. 35-52, 2012.

GAZDAR, G. *Pragmatics. Implicature, Presupposition, and Logical Form*. New York: Academic Press, 1979.

GOODMAN, K.S. *Reading as a psycholinguistic guessing game*. In SINGER, H. & RUDELL, R.B. (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association, 1970.

GOUGH, P. B. *One second of reading*. In: KAVANAGH, J.F. & MATTINGLY, I.G.(orgs). *Language by ear and by eye*. Cambridge: MIT Press, p.353-378, 1972.

GRICE, H. P. *Logic and Conversation*. In: COLE e MORGAN (eds.). *Syntax and Semantics*. v.3. *Speech acts*. New York: Academic Press, 1975.

INEP, *Edital ENEM 2015*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf>. Acesso em 26 nov. 2015.

JURADO, S.G.O.G. *Leitura e Letramento escolar no Ensino Médio: um estudo exploratório*. São Paulo, SP.(Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2003.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

KLEIN, R. et al. *O Exame Nacional do Ensino Médio: Tecnologia e Principais Resultados em 2005*. REICE, v. 5, n. 2, 2007.

LEBLER, C. D. C. *A teoria da argumentação na língua e sua relação com Platão, Saussure e Benveniste: breve discussão epistemológica*. *Filologia Linguística Portuguesa*, São Paulo, v.16, (2), p.331-364, 2014.

LEFFA, V. J. *Aspectos da Leitura*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

LEVINSON, S. *Pragmatics*, Cambridge Press, 1983.

NORMAND, C. *Convite à linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

ONU. *Nota técnica sobre o ENEM 2010*. 2010. Disponível em:<http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4459>. Acesso em: 12 maio. 2016

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PAVEI, M. F. S. *Influência do título na interpretação de charge: estudo de caso com base na teoria da relevância* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Sul de Santa Catarina, 2005.

PAVIANI, J. *Filosofia e método em Platão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

PEREIRA, V. W. *Aprendizado da leitura e consciência linguística*. IN: *Anais do IX Encontro do CELSUL*. Palhoça: UNISUL, 2010.

PLANTIN, C. *A argumentação*. São Paulo: Parábola, 2008.

- PLATÃO, F.; FIORIN, J. L. *Para entender o texto. Leitura e Redação*. 10 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- RAHAL, C. B. *Teoria da argumentação na língua: nova perspectiva para o ensino da leitura desde a educação básica*. Dissertação (Doutorado em Linguística) PUCRS, Porto Alegre, 2015.
- RODRIGUES, F. T. P. *Concepção de leitura das Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.
- ROCHA, T. *Fundamentos filosóficos da semântica argumentativa: um legado de Platão à linguística*. Dissertação (Mestrado em Linguística) PUCRS. Porto Alegre, 2016.
- SADOCK, J. M. *On testing for conversational implicature*. In: Peter Cole (ed.), *Syntax and Semantic 9: Pragmatics*, 281-297. New York: Academic Press, 1978.
- SAUSSURE F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix; 2006.
- SEARLE, J. *Expression of Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge University Press, 1979.
- SHANNON, C. E.; & WEAVER, W. *The Mathematical Theory of communication*. Urbana, University of Illinois Press, 1949.
- SILVA, L. P. H. *A semântica argumentativa como estratégia para compreensão de questões do ENEM*. (Dissertação de Mestrado), PUCRS, 2015.
- SILVEIRA, Jane Rita Caetano da, FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. *Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância e outros ensaios*. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SPERBER, D. & WILSON, D. *Relevance communication and cognition*. Cambridge, MA: Havard University Press, 1995.
- STREY, C. *O objetivo de leitura em uma interface psicolinguística-pragmática*. *Revista Trabalhos em Língua Aplicada*, Campinas, n(51.1): 217-233, jan./jun. 2012.
- 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>.

VIRMOND, S. M. *Gêneros do discurso esse obscuro objeto de desejo: contribuição para uma leitura crítica dos PCNS de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado – Setor de Ciências, Letras e Artes), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

10. ANEXOS - MATRIZ DE REFERÊNCIA 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 históricogeográficos, 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. 91

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.