

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
Linha de Pesquisa: Análises textuais, discursivas e enunciativas

RAQUEL VEIT HOLME

**EFEITOS DOS ESTUDOS ENUNCIATIVOS NAS PROVAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR**

Porto Alegre

2019

Raquel Veit Holme

**EFEITOS DOS ESTUDOS ENUNCIATIVOS NAS PROVAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR**

Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem,
apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor(a) pelo Programa
de Pós-Graduação em Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Luci da
Costa Silva

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Holme, Raquel Veit
Efeitos dos estudos enunciativos nas provas de
língua portuguesa para ingresso no ensino superior /
Raquel Veit Holme. -- 2019.
316 f.
Orientador: Carmen Luci da Costa Silva.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. TEORIA DA ENUNCIÇÃO BENVENISTIANA. 2.
TRANSPosição DO CONHECIMENTO. 3. VESTIBULAR UFRGS. 4.
ENEM. 5. ENSINO. I. Silva, Carmen Luci da Costa,
orient. II. Título.

Raquel Veit Holme

**EFEITOS DOS ESTUDOS ENUNCIATIVOS NAS PROVAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR**

Tese submetida ao Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor(a) em Letras.

Porto Alegre, 22 de outubro de 2019.

Resultado: APROVADA

BANCA EXAMINADORA:

Professora Doutora Carolina Knack
Instituto de Letras e Artes
Universidade Federal do Rio Grande

Professora Doutora Marlete Sandra Diedrich
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade de Passo Fundo

Professora Doutora Lúcia Rottava
Instituto de Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*Dedico este trabalho aos meus grandes amores:
Laura, Sofia e Mauro,
alicerces da minha vida.
Meus pais, Glaci e João,
por acreditarem e investirem em mim.*

AGRADECIMENTOS

À querida professora Carmem, meu profundo agradecimento, não só por me orientar nesta empreitada, mas por me fazer acreditar na realização deste sonho e por apostar na minha capacidade. Minha gratidão pelos ensinamentos, pela paciência e por todo o auxílio durante esta caminhada. Fica para a vida o exemplo de uma profissional incansável e generosa, que se empenha firmemente em formar profissionais qualificados.

Às minhas filhas, meus amores, Laura e Sofia, pelo carinho, pelo amor, pela compreensão da importância deste trabalho na minha vida e pela admiração que sentem por mim. Tudo isso é por vocês!

Ao meu grande companheiro desta vida, Mauro, cuja presença significa a segurança e a certeza de que não estou sozinha nessa caminhada. Obrigada pelo carinho, pela paciência, pela compreensão em meus momentos de ausência e pela capacidade de me trazer paz na correria do dia a dia.

À minha família, em especial aos meus pais, Glaci e João, que sempre acreditaram em mim, me incentivando e oferecendo todas as condições para que eu seguisse em frente. Obrigada, pai, por me mostrar que a verdadeira herança que podemos deixar para nossos filhos é a educação.

Ao Scooby, meu leal companheiro das tardes solitárias de muita leitura e escrita.

Aos meus colegas, parceiros de caminhada.

À Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), por possibilitar meu afastamento das atividades docentes para a realização desta tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, por me oferecer a oportunidade de realizar meus estudos.

Ao Professor Valdir do Nascimento Flores, pelo incentivo e auxílio na volta aos estudos. Tenho muita admiração por esse profissional excepcional e, principalmente, pela sua generosidade.

À banca de qualificação deste estudo, pela disponibilidade em ler e contribuir com meu trabalho.

Às professoras Dra. Lucia Rottava (UFRGS), Dra. Carolina Knack (FURG) e Dra. Marlete Sandra Diedrich (UPF), que aceitaram o convite para compor a banca final de avaliação desta tese.

Aos professores do Instituto de Letras da UFRGS pelos ensinamentos na graduação, no mestrado e no doutorado.

Finalmente, agradeço àquele que permitiu que esse sonho se tornasse realidade: obrigada, meu Deus, por me dar saúde, coragem, força e determinação para buscar minhas aspirações.

“O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”.

Immanuel Kant

RESUMO

Esta tese tem como objetivo investigar a presença de indícios de uma possível transposição do conhecimento enunciativo benvenistiano para os itens das provas de ingresso no Ensino Superior: provas de língua portuguesa dos vestibulares da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) de 1988, 1998, 2008 e 2018; prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 1998; e provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem de 2009 e de 2018. Para tanto, buscam-se fundamentos na Teoria da Enunciação de Benveniste, visto que as reflexões benvenistianas, assim como outras teorias linguísticas centradas no uso, podem estar subjacentes às noções basilares dos PCNs, importante documento balizador das matrizes de referência dos exames de ingresso, gerando efeitos sobre as bancas elaboradoras das provas do Enem e dos vestibulares, no sentido de exigirem dos candidatos uma aprendizagem relacionada ao proposto pelas diretrizes oficiais. O arcabouço teórico fornecerá subsídios para o tratamento da língua entendida no interior de seu funcionamento, na interação entre interlocutores, com estatuto de produtora de sentidos, correspondendo ao que preconizam os PCNs sobre o ensino de língua portuguesa. Assim, em consonância com os *Parâmetros Nacionais Curriculares*, os quais adotam o texto como unidade básica de ensino, e considerando que a compreensão de todos os itens das provas de ingresso começam em um texto-base, inicia-se uma investigação a trabalhos que operam deslocamentos da teoria benvenistiana para as análises textuais, bem como uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos em que Benveniste comparece nos últimos anos no Brasil. Conclui-se que os elementos enunciativos transversais à abordagem do texto pela perspectiva enunciativa são as noções de *intersubjetividade*, de *forma-sentido* e de *referência* no discurso. Devido à importância de tais elementos enunciativos na abordagem textual, acredita-se que seriam igualmente os mais explorados nas provas de ingresso no curso superior e, por esse motivo, são adotados como os operadores de análise deste trabalho. Refletindo-se sobre o modo como esse conhecimento enunciativo benvenistiano pode ser transposto para os itens das provas do vestibular e do Enem, desenvolve-se a noção de *transposição do conhecimento*, a partir do conceito de transposição didática. Por meio do percurso de análises das provas de ingresso no Ensino Superior, conclui-se que há, de fato, a presença de indícios das noções de *intersubjetividade*, *referência* e *forma e sentido* nas provas analisadas, havendo um incremento gradativo da transposição de aspectos da perspectiva benvenistiana nas provas durante o intervalo analisado, sendo que a predominância de tal constatação ocorre na prova do vestibular de 2018. Acredita-se que os resultados podem impulsionar mudanças no tipo de formação tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, no sentido de sinalizarem aos professores a importância do ensino de língua portuguesa, tendo-se como perspectiva o quadro enunciativo (*eu-tu-ele-aqui-agora*).

Palavras-chave: Vestibular; Enem; Teoria da Enunciação Benvenistiana; Transposição do Conhecimento; Ensino.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to investigate the presence of the evidence of a possible transposition of Benveniste's enunciative knowledge in the entrance exams of higher education: the Portuguese language entrance exams of Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS - 1988, 1998, 2008 and 2018); the High School National Exam (Enem – 1998); and the Language, Code, and its Technologies tests (Enem - 2009 and 2018). In order to do so, we seek foundations in Benveniste's Theory of Enunciation, as Benvenistian reflections, as well as other language theories centered on the use, may underlie the basic notions of the NCPs, an important document that guides the entrance exams reference matrices, generating effects on the Enem tests and on the entrance exams preparation boards, in order to demand from candidates a learning related to contents of the official guidelines. The theoretical framework will provide subsidies for the treatment of the language understood within its operation, in the interaction between interlocutors, with meaning producing status, corresponding to what the NCPs advocate about the teaching of Portuguese language. Thus, in line with the National Curriculum Parameters, which adopt the text as the basic teaching unit and, considering that the comprehension of all the items of the entrance exams begins in a base text, we started an investigation in studies that tease displacements of Benveniste's theory to textual analysis, as well as a bibliographic research in books and articles in which Benveniste appears in recent years in Brazil. We conclude that the enunciative elements transversal to the approach of the text by the enunciative perspective are the notions of *intersubjectivity*, *form-meaning* and *reference* in the discourse. Due to the importance of such enunciative elements in the textual approach, we believe that they would also be the most explored in the entrance exams for higher education and, therefore, are adopted as the analysis operators of this work. Reflecting on the way this Benvenistian enunciative knowledge can be transposed in the items of the entrance exams, we developed the notion of *knowledge transposition*, based on the concept of didactic transposition. Through the course of analysis to the entrance exams to higher education, we conclude that there is indeed the presence of evidence of the notions of *intersubjectivity*, *reference* and *form-meaning* in the tests analyzed, with a gradual increase in the transposition of aspects from the Benvenistian perspective in the tests during the analyzed interval and the predominance of such finding occurs in the 2018 entrance exam. We believe that the results may drive changes in the type of education in both basic and higher education, in order to signal to teachers/professors the importance of teaching Portuguese language having in perspective the enunciative framework (I-you-he-here-now).

Keywords: Entrance Exams of Higher Education (“Vestibular” and “Enem”); Benvenistian Enunciation Theory; Knowledge Transposition; Teaching.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Exemplo de busca por artigos de periódicos em site de revista eletrônica95
- Figura 2 – Estruturação do universo da metalinguagem segundo Authier-Revuz (2008) 122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Situação geral dos itens em uma relação percentual	141
Gráfico 2 – Situação geral dos dados relativos ao contexto linguístico de exploração dos conhecimentos solicitados em valores percentuais	144
Gráfico 3 – Relação entre a totalidade de itens das provas e a quantidade de itens com termos teóricos	146
Gráfico 4 – Situação geral dos itens em uma relação percentual	148
Gráfico 5 – Situação geral dos dados relativos ao contexto linguístico de exploração dos conhecimentos solicitados em valores percentuais	150
Gráfico 6 – Relação entre a totalidade de itens das provas e a quantidade de itens com metalinguagem.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos elementos enunciativos deslocados pelas autoras para os seus estudos textuais.....	92
Quadro 2 – Relação dos livros consultados	100
Quadro 3 – Relação dos artigos consultados	106
Quadro 4 – Formatação do Vestibular UFGRS 1988	126
Quadro 5 – Formatação do Vestibular UFGRS 1998	127
Quadro 6 – Formatação do Vestibular UFGRS 2008 a 2018.....	127
Quadro 7 – Formatação do Enem entre 1998 e 2008.....	128
Quadro 8 – Formatação do Enem entre 2009 e 2016.....	128
Quadro 9 – Formatação do Enem a partir de 2017	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Informações sobre os periódicos eletrônicos consultados	96
Tabela 2 – Itens desvinculados de sentido na abordagem textual	139
Tabela 3 – Itens de teorias linguísticas diversas	139
Tabela 4 – Itens vinculados à significação e/ou sentido na abordagem textual.....	140
Tabela 5 – Situação geral dos itens por grupos: manutenção e desconsideração de itens	140
Tabela 6 – Relação do Grupo 2 com a coluna do contexto linguístico de exploração do fenômeno	143
Tabela 7 – Situação geral dos dados relativos ao contexto linguístico de exploração dos conhecimentos solicitados.....	144
Tabela 8 – Relação entre a totalidade de itens das provas e a quantidade de itens com termos teóricos	145
Tabela 9 – Situação geral dos itens por grupos.....	148
Tabela 10 – Situação geral dos dados relativos ao contexto linguístico de exploração dos conhecimentos solicitados.....	149
Tabela 11 – Relação entre a totalidade de itens das provas e a quantidade de itens com termos teóricos	151

SUMARIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 DESENHO CONTEXTUAL DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: CRIAÇÃO, IMPLANTAÇÃO, PARTICULARIDADES E DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES DO VESTIBULAR E DO ENEM.....	23
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO, CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DAS PROVAS DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR	25
2.1.1 O Concurso Vestibular	25
2.1.2 O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).....	29
2.2 DOCUMENTOS BALIZADORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	31
2.2.1 Descortinando o cenário do ensino de língua portuguesa no Brasil: um breve retrospecto	32
2.2.2 O surgimento dos <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i> e seus objetivos	36
2.2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Portuguesa: as noções basilares	38
2.3 EFEITOS DOS PCNS NO ENEM: MATRIZ DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (ENEM 1998-2008) E MATRIZ DE REFERÊNCIA (ENEM A PARTIR DE 2009)	43
2.4 MOVIMENTOS RETROSPECTIVO E PROSPECTIVO	46
3 UM OLHAR SOBRE A TEORIA DE ÉMILE BENVENISTE	48
3.1 A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA DE BENVENISTE	49
3.1.1 A inscrição do homem na linguagem/língua.....	50
3.1.2. O aparelho formal da enunciação	56
3.1.2.1 A intersubjetividade no discurso	58
3.1.2.2 A referência no discurso	67
3.1.2.3 As formas e funções: instrumentos para a produção de sentidos no discurso.....	68
3.1.2.4 A forma e o sentido na língua-discurso	70
3.2 MOVIMENTOS RETROSPECTIVO E PROSPECTIVO	76
4 OS DESLOCAMENTOS DA TEORIA ENUNCIATIVA DE ÉMILE BENVENISTE PARA O CAMPO DOS ESTUDOS TEXTUAIS E A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA ABORDAGEM ENUNCIATIVA DE TEXTOS.....	79
4.1 OS DESLOCAMENTOS DA TEORIA ENUNCIATIVA DE BENVENISTE PARA OS ESTUDOS TEXTUAIS	80
4.2 PROPOSIÇÃO DE ELEMENTOS ENUNCIATIVOS PARA OS ESTUDOS TEXTUAIS	93

4.3 DIAGNÓSTICO DA PRESENÇA DE BENVENISTE EM LIVROS E PERIÓDICOS ELETRÔNICOS: VERIFICAÇÃO DOS OPERADORES EM FOCO	94
4.3.1 Livros	96
4.3.2 Periódicos eletrônicos	101
4.3.2.1 Alfa	101
4.3.2.2 Delta	102
4.3.2.3 Cadernos de Estudos Linguísticos	103
4.3.2.4 Calidoscópico	104
4.3.2.5 Letras de Hoje	105
4.3.2.6 Organon	106
4.3.2.7 Algumas constatações sobre os periódicos consultados	107
4.4 MOVIMENTOS RETROSPECTIVO E PROSPECTIVO	109
5 DA TEORIA À METODOLOGIA: OS OPERADORES DE ANÁLISE A PARTIR DA NOÇÃO DE TRANSPOSIÇÃO DO CONHECIMENTO	111
5.1 A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE “TRANSPOSIÇÃO DO CONHECIMENTO”	112
5.1.1 Origem do conceito de transposição didática: construindo alicerces	114
5.1.2 Operando o deslocamento da transposição didática para a transposição do conhecimento	116
5.2 METALINGUAGEM E TRANSPOSIÇÃO DE CONHECIMENTO	119
5.3 DOS DADOS AOS FATOS DE LINGUAGEM PARA ANÁLISE	123
5.3.1 Dos critérios para escolha e contextualização do corpus	124
5.4 DAS ETAPAS DE CONSTITUIÇÃO DOS FATOS DE LINGUAGEM E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	129
5.5 MOVIMENTOS RETROSPECTIVO E PROSPECTIVO	130
6 DA METODOLOGIA À ANÁLISE: UM OLHAR SOBRE A POSSÍVEL TRANSPOSIÇÃO DE CONHECIMENTO DA ABORDAGEM ENUNCIATIVA BENVENISTIANA PARA AS PROVAS DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR.....	133
6.1 ETAPA 1: LEITURA E COMPREENSÃO GLOBAL DAS PROVAS DE INGRESSO	134
6.1.1 Vestibulares da UFRGS	134
6.1.2 Provas do Enem	135
6.2 ETAPA 2: REFLEXÕES GERAIS A PARTIR DA INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DAS ANÁLISES DAS PROVAS DE INGRESSO	137
6.2.1 Vestibulares da UFRGS	138

6.2.2 Provas do Enem	147
6.3 ETAPA 3: VERIFICAÇÃO DA TRANSPOSIÇÃO DO CONHECIMENTO ENUNCIATIVO BENVENISTIANO PARA OS ITENS DAS PROVAS DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR.....	152
6.3.1 A intersubjetividade como noção transposta para os instrumentos de avaliação.....	154
6.3.1.1 Vestibulares da UFRGS	154
6.3.1.2 Provas do Enem.....	159
6.3.2 A referência como noção transposta nos instrumentos de avaliação	161
6.3.2.1 Vestibulares da UFRGS	162
6.3.2.2 Provas do Enem.....	165
6.3.3 A relação entre forma e sentido como noções transpostas para os instrumentos de avaliação	167
6.3.3.1 Vestibulares da UFRGS	167
6.3.3.2 Provas do Enem.....	171
6.3.4 Vestibular 2018: itens ilustrativos	173
6.4 MOVIMENTOS RETROSPECTIVO E PROSPECTIVO	175
7 DA TRANSPOSIÇÃO DO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO-ENUNCIATIVO BENVENISTIANO PARA AS PROVAS DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: QUESTÕES E REFLEXÕES	181
7.1 AS LINGÜÍSTICAS NO BRASIL: A ENTRADA DA PERSPECTIVA BENVENISTIANA NO CENÁRIO	184
7.2 AS LINGÜÍSTICAS NO BRASIL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O TRÂNSITO DO CONHECIMENTO DO LINGUISTA AO PROFESSOR.....	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194
APÊNDICE A – VESTIBULAR UFRGS 1988 – PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA/1ª FASE	201
APÊNDICE B – VESTIBULAR UFRGS 1988 – PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA/2ª FASE	204
APÊNDICE C – VESTIBULAR UFRGS 1998 – PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA	208
APÊNDICE D – VESTIBULAR UFRGS 2008 – PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA	212
APÊNDICE E – VESTIBULAR UFRGS 2018 – PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA	216
APÊNDICE F – ENEM 1998 – ITENS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	219

APÊNDICE G – ENEM 2009 – ITENS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	220
APÊNDICE H – ENEM 2018 – ITENS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	223
ANEXO A: VESTIBULAR 1988 – 1ª FASE.....	226
ANEXO B: VESTIBULAR 1988 – 2ª FASE.....	231
ANEXO C: VESTIBULAR 1998	236
ANEXO D: VESTIBULAR 2008	243
ANEXO E: VESTIBULAR 2018.....	250
ANEXO F: ENEM 1998	258
ANEXO G: ENEM 2009	279
ANEXO H: ENEM 2018	298

1 INTRODUÇÃO

Esta tese é o efeito de minha trajetória na pesquisa e no ensino. É preciso retomar esse percurso para dar a conhecer ao meu leitor quem se enuncia nesta empreitada e, sobretudo, para explicar o que leva a meu objeto de estudo¹.

Meu caminho como pesquisadora iniciou na graduação, em um programa que envolvia os cursos de Licenciatura da UFRGS (Pesquisa Finep 1996/1997 – Subprojeto “Gramática e Ensino”) e que tinha como objetivo contribuir para a melhoria dos cursos de licenciatura por meio da antecipação do contato dos acadêmicos com as escolas, aproximando as disciplinas da área básica às da área pedagógica e introduzindo conteúdos e atividades necessárias à formação profissional não contemplada no currículo do curso.

Minha aproximação com a sala de aula começou nesse período. Era chegada a hora de tratar com os alunos sobre a *língua atualizada em textos*, fenômeno que me instigava muito nos bancos da graduação, porque, ao mesmo tempo em que essa língua se mostrava a mesma (o português), também se mostrava diferente, inusitada e enigmática no seu uso em textos. Eu ansiava por observar, na sala de aula, sendo empregada pelos alunos, uma língua que os levasse a *viver experiências de e na linguagem*.

A experiência em sala de aula me conduziu à ampliação da minha formação acadêmica na pós-graduação, especificamente no Mestrado em Estudos da Linguagem da UFRGS. Tão logo concluí essa fase de estudos, colocou-se para a mim a oportunidade de trabalhar como docente em instituições de Ensino Superior, sendo apresentada a uma diversidade riquíssima de disciplinas e teorias da linguagem envolvidas em cursos de graduação em Letras.

Durante minha trajetória como docente na área de língua portuguesa em diferentes cursos de graduação, sempre procurei inserir o *texto* como unidade de ensino nas aulas de língua materna, estabelecendo interlocução com as teorias de texto e discurso. Acredito que o texto permite o trabalho com a língua como organização em todos os seus níveis (fonológico, morfológico, sintático, lexical, etc.), fornecendo ao aluno condições para desenvolver sua competência discursiva. Isso equivale a capacitá-lo para, nas diversas trocas enunciativas, produzir textos adequados aos variados contextos de interlocução, originando diferentes efeitos de sentido. Nessa abordagem, não há espaço para exercícios mecânicos e repetitivos,

¹ Eis o motivo da utilização da forma da primeira pessoa do singular nos primeiros parágrafos desta introdução. Nos demais parágrafos e nos capítulos seguintes, utilizarei a forma da primeira pessoa do plural, por entender que essa tese tem um *eu* nela implicado e marcado, mas atenuado pelo uso de *nós*, por considerar a presença do *outro* no processo enunciativo de produção e de leitura.

posto que cada texto mobiliza de forma singular os elementos da língua para produzir sentidos também singulares.

Knack (2012), em uma pesquisa em grades curriculares, súmulas, ementas de disciplinas de três cursos de Letras com ênfase em língua portuguesa de Universidades de Porto Alegre e Região Metropolitana, constata que o texto tem ocupado grande parte das disciplinas para a abordagem de aspectos relativos à estrutura e ao funcionamento da língua portuguesa, configurando-se objeto de estudo e, portanto, integrando a formação básica do professor. Além disso, lembra que os documentos oficiais que tratam da língua portuguesa na Educação Básica, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (1998, 2000 e 2004) e os *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* (2009)², instituem o texto como objeto e unidade de ensino, sendo apresentado como um dos conceitos estruturantes da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, isto é, integra o conjunto de pressupostos que rege a perspectiva adotada pela área em relação à linguagem.

Tendo todos esses fatos em vista, tanto a minha experiência docente no trabalho com o texto nas aulas de língua portuguesa nos cursos de graduação no Ensino Superior quanto o meu retorno à academia na condição de doutoranda na área de pesquisa de “Análises textuais, discursivas e enunciativas” proporcionaram uma maior aproximação com a Teoria da Enunciação de Benveniste, possibilitando a observação de singularidades que emergem *no* texto e *do* texto e permitindo uma abordagem que dá lugar à subjetividade e à exploração da relação entre *forma* e *sentido* para a produção de sentidos.

Tais envolvimento, com o ensino de textos e com a perspectiva de Benveniste me instigaram a *verificar se noções enunciativas comparecem em provas de ingresso no nível superior e, no caso de haver tal presença, como se apresentam nos itens³ que exploram a compreensão do texto.*

A escolha pelas provas de ingresso se deveu, primeiramente, ao fato de tais provas caracterizarem um momento de travessia, ou seja, o fim de uma etapa, a da Educação Básica,

² Neste estudo, não incluiremos a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), pois a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada somente em dezembro de 2017, e o documento para o Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 4 de dezembro de 2018 e homologado no dia 14 de dezembro, pelo Ministério da Educação, portanto, durante uma etapa avançada da escrita desta tese. Porém, convém destacar que, no cenário da Educação Básica, a BNCC é um importante documento normativo para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas no âmbito da rede pública e privada. Além disso, acreditamos que esses documentos não terão efeitos imediatos nem nas provas de ingresso no Ensino Superior, nem na Escola Básica. Cabe chamar a atenção ainda que a BNCC não se contrapõe aos PCNs, mas estabelece, a todo momento, interlocução com os princípios neles preconizados.

³ “Item” é o termo utilizado nos documentos oficiais para fazer referência às questões objetivas de múltipla escolha dos instrumentos de avaliação. No capítulo 5, nos deteremos na explicação detalhada do termo, o qual será adotado nessa tese doravante.

e o início de outra, que aponta para o futuro, a etapa do Ensino Superior, contexto no qual me encontro inserida como docente.

Em segundo lugar, essa escolha está atrelada ao fato de que, na perspectiva do Ensino Superior, os processos que avaliam se o candidato está apto a ingressar em um curso de graduação podem demarcar uma espécie de ponto de partida para o professor universitário no tratamento de questões linguísticas nas disciplinas de língua portuguesa. Além disso, tais provas podem apresentar diálogo com as pesquisas sobre linguagem, língua e texto desenvolvidas no país.

Dessa forma, julguei necessário realizar um movimento retroativo em relação à Educação Superior, verificando o que estava sendo solicitado aos alunos nas provas de ingresso no Ensino Superior, a saber: concursos vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os vestibulares escolhidos foram os da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por serem os mais expressivos e concorridos dentre todas as instituições de Ensino Superior do estado do Rio Grande do Sul, contexto no qual estamos inseridos. Quanto ao Enem, atualmente, é o maior instrumento avaliativo no Brasil, adotado por inúmeras universidades que utilizam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no Ensino Superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

Assim, primeiramente, busquei possíveis diretrizes oficiais direcionadas à elaboração de provas de ingresso no Ensino Superior que pudessem orientar os professores elaboradores das provas de língua portuguesa dos vestibulares da UFRGS e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem quanto a referências que apontassem concepções teóricas a serem seguidas. Porém, essa rápida busca evidenciou uma carência de documentos oficiais parametrizadores específicos para essa finalidade. Diante de tal evidência, foi necessário voltar minha atenção diretamente aos itens que compõem as provas de língua portuguesa e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias desses dois instrumentos avaliativos. Após uma breve vista d'olhos, registro a seguir algumas constatações que, posteriormente, conduzirão às indagações que norteiam essa tese:

- a influência dos estudos linguísticos produzidos à época das provas sobre as bancas elaboradoras dos itens dos instrumentos avaliativos;
- o comparecimento de vertentes de diferentes campos teóricos, cujos princípios convergem à concepção de linguagem como forma de interação;
- a presença de um texto-base, a partir do qual se dá início à compreensão textual por parte do candidato, em praticamente todos os itens das provas de ingresso;

- a presença de termos teóricos em alguns itens e a ausência em outros.

A partir dessas constatações preliminares, constituímos as perguntas que buscamos responder na tese, as quais são:

1) *Os itens das provas de língua portuguesa dos vestibulares da UFRGS (1988, 1998, 2008 e 2018) e das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem (1998, 2009 e 2018) apresentam indícios⁴ de aspectos de linguagem oriundos da perspectiva benvenistiana?*

2) *Considerando que termos e noções teóricas benvenistianas, ao serem deslocados para os estudos textuais e, como tal, para os itens das provas de ingresso no Ensino Superior, precisam ser compreensíveis ao candidato, como transparece essa transposição nos instrumentos avaliativos do vestibular da UFRGS e do Enem?*

Para tentar responder às indagações que formulamos, essa tese está dividida em sete capítulos (sendo o primeiro esta Introdução). Nosso percurso principia com a apresentação do contexto histórico dos fatos que protagonizaram mudanças significativas na Educação Superior. Assim, no segundo capítulo, objetivamos expor os aspectos relativos à criação, à implantação e às particularidades do concurso vestibular e do Enem. Tendo em vista a já citada carência de documentos oficiais parametrizadores específicos para a elaboração dos itens dos processos avaliativos do vestibular e do Enem, consideramos válido traçar os contornos de um importante documento oficialmente publicado em 1998, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs)⁵, por acreditarmos que os PCNs possam ter efeito sobre os responsáveis pela elaboração dos itens das provas, no sentido de exigirem dos candidatos uma aprendizagem relacionada ao proposto pelas diretrizes oficiais de ensino. Além disso, constituem-se no mais importante instrumento balizador das matrizes de referência⁶ do Enem,

⁴ Adotaremos o termo “indício”, nessa tese, de acordo com a definição apresentada no Dicionário Michaelis Online: “1. indicação provável, índice, sombra. 2. sinal ou fato que deixa entrever alguma coisa, sem a descobrir completamente, mas constituindo princípio de prova; signo. 3., vestígio deixado por.”. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro>. Acesso: 22/mar/2018.

⁵ Este documento se refere ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* foram publicados somente em 2000). Convém lembrar que, nesse estudo, consideramos importante darmos início às nossas análises no documento publicado em 1998 por dois motivos: primeiramente, constatamos que, logo após a publicação dos PCNs do 3º e 4º ciclos (1998), os referidos documentos já passam a exercer forte influência sobre as bancas elaboradoras das provas de ingresso; e, em segundo lugar, nossa investigação evidenciou forte semelhança entre as noções basilares dos PCNs do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Desse modo, nessa tese, passamos a fazer referência aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de uma forma geral, sem especificar exatamente o nível de ensino a que se referem. Além disso, o ano de 1998 passa a ser um divisor entre o momento anterior à publicação dos PCNs e o posterior.

⁶ O Enem é elaborado a partir de uma *Matriz de Referência*, que possui como sustentação, entre outros documentos, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

amplamente utilizadas no processo de elaboração dos itens das provas. Por isso, o segundo capítulo apresenta tais documentos.

Já que nos propomos a analisar, dentre outros, especificamente um vestibular anterior à publicação dos PCNs, também julgamos importante trazer, ainda no capítulo 2, a maneira como o componente curricular de língua portuguesa era organizado e quais teorias linguísticas prevaleciam no ensino de língua materna até o final dos anos 1990. Entendemos que tal situação possa ter influenciado sobremaneira as equipes responsáveis pela elaboração dos itens das provas de vestibular, fazendo com que cada comissão direcionasse seu olhar ao conhecimento produzido pelos estudos linguísticos à época.

O terceiro capítulo é dedicado ao referencial teórico que subsidia esse estudo, a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, com as concepções de linguagem e língua em emprego e as noções estruturantes da perspectiva benvenistiana, para, em seguida, verificarmos como essa perspectiva tem sido deslocada para o campo do texto. Nesse terceiro capítulo, elencamos os pressupostos e as noções basilares da abordagem enunciativa benvenistiana, com o propósito de verificarmos, nas análises, os efeitos dessa abordagem nas provas de ingresso no Ensino Superior, pois temos como pressuposto que a perspectiva benvenistiana, por ser uma das teorias centradas na língua em emprego e com estudos divulgados no país, pode ter influência sobre as bancas de elaboração de provas.

No quarto capítulo, procuramos mostrar como a perspectiva enunciativa foi deslocada para o campo do texto para, em seguida, tratarmos de como a integração da enunciação ao texto tem sido divulgada pelas principais revistas científicas do país. Por isso, o objetivo do capítulo é verificar que noções são transversais à abordagem do texto pela perspectiva enunciativa e se essas noções também comparecem na produção científica benvenistiana que publiciza essa perspectiva, visto acreditarmos ser por meio dos artigos científicos que essa visão, muitas vezes, chega ao ensino básico e também às bancas proponentes das provas.

No quinto capítulo, propomo-nos a discutir, a partir das visões de diversos autores, a noção de transposição didática, deslocada, nesse estudo, para o conceito de “transposição do conhecimento”⁷, pois se trata de verificar a possível transposição de conhecimentos relacionados à abordagem enunciativa para os itens de compreensão de texto nas provas de ingresso no Ensino Superior. Discutiremos o modo de transformação do saber teórico em saber a ser explorado, com o propósito de verificarmos, na análise, se há indícios de

⁷ O termo *transposição do conhecimento* foi originalmente elaborado nessa tese a partir da noção de transposição didática. Convém lembrar que tal denominação foi sugerida pela Professora Dra. Lúcia Rottava (UFRGS) por ocasião da qualificação dessa tese, em 27 de outubro de 2017.

transposição da abordagem enunciativa benvenistiana e como esses indícios comparecem nas questões de língua portuguesa das provas do Enem e do vestibular UFRGS.

Ainda no capítulo 5, apresentamos os objetos de análise, que são as provas dos vestibulares da UFRGS dos anos de 1988, 1998, 2008 e 2018 e as provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem dos anos de 1998, 2009⁸ e 2018. Além disso, apresentamos o percurso metodológico a ser seguido nas análises.

No sexto capítulo, procedemos às análises dos fatos de linguagem, conforme roteiro descrito. Além disso, apresentamos os principais resultados dessas análises. Por fim, no sétimo capítulo, retomamos os principais resultados dessa tese, com questões e reflexões produzidas a partir do estudo realizado.

Esperamos, assim, responder às indagações desse estudo e contribuir com o ensino de língua portuguesa em dois níveis: na Educação Básica e no Ensino Superior. Em relação ao Ensino Fundamental e Médio, almejamos que os resultados encontrados nessa tese possam servir para fomentar possíveis mudanças no tratamento de questões da língua, tendo em vista uma abordagem em consonância com as diretrizes oficiais, que preconizam a reflexão da língua em uso com base em teorias de texto e discurso centradas na interlocução.

Na perspectiva do Ensino Superior, acreditamos que o tratamento das questões linguísticas nas aulas de língua portuguesa passa, necessariamente, pelo conhecimento, por parte do professor universitário, daquilo que é efetivamente requisitado do candidato no processo de travessia entre a Educação Básica e o Ensino Superior, por meio das provas de ingresso. Somente assim, esse professor terá condições de estabelecer um maior diálogo com as pesquisas desenvolvidas no país sobre linguagem, língua e texto.

A partir dessas palavras iniciais, passemos aos capítulos seguintes da tese.

⁸ Optamos pela análise das provas do Enem de 2009 e não de 2008, quebrando o intervalo de 10 anos entre uma prova e outra, conforme propusemos para os vestibulares, pois, em 2009, o Enem passa por uma grande reformulação (apresentada no capítulo 2), a qual gostaríamos de contemplar nas análises.

2 DESENHO CONTEXTUAL DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: CRIAÇÃO, IMPLANTAÇÃO, PARTICULARIDADES E DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES DO VESTIBULAR E DO ENEM

Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso vale também para as palavras: separadas das coisas, elas perdem seu sentido. Por si mesmas, elas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios: nonsense...

Rubem Alves

Com o intuito de investigarmos se há presença da abordagem enunciativa de Émile Benveniste nos itens das provas de ingresso no Ensino Superior – Concurso Vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – e de que forma são transpostas as noções ligadas a essa abordagem nessas provas, faz-se necessário um percurso inicial para compreendermos em que cenário surgem tais instrumentos de avaliação, qual é a sua apresentação, suas particularidades, como são elaborados, quais são os documentos oficiais balizadores e quais são os conhecimentos requeridos dos participantes.

Nesse sentido, este capítulo se estrutura da seguinte forma: na seção 2.1, propomo-nos a realizar um mapeamento das referidas formas de ingresso nos últimos anos no Brasil. Isso implica, portanto, uma retomada descritiva e analítica de alguns fatos históricos que protagonizaram mudanças significativas no cenário educacional superior. Nessa seção, apresentamos brevemente as particularidades de cada processo avaliativo, destacando suas principais características. Além disso, fazemos algumas considerações a respeito da elaboração dos itens das provas do vestibular e do Enem, evidenciando dois aspectos: a carência de documentos oficiais parametrizadores para o vestibular⁹ e a criação de uma matriz curricular, sustentada pelos PCNs, que passa a servir como principal documento oficial balizador de conhecimentos a serem requeridos nas provas do Enem¹⁰, conforme Barros (2016).

⁹ Referimo-nos somente ao Concurso Vestibular, pois o Enem é lançado em 1998.

¹⁰ Embora o vestibular pós 1998 continue oficialmente “órfão” de um documento oficial que preconize os conhecimentos a serem requeridos dos participantes, os itens das provas passam a apresentar uma consonância muito estreita com as diretrizes expressas nos Parâmetros Nacionais Curriculares. Tal fato nos leva a acreditar que os PCNs passam a ter uma importância fundamental no processo de elaboração das provas.

Os PCNs, desse modo, constituem um marco divisório nesse estudo, visto que é a partir de sua publicação que passamos a ter um documento oficial que interfere diretamente nas diretrizes para a elaboração dos itens das provas do Enem e, indiretamente, do vestibular. A seção 2.2, portanto, é destinada à exploração desse documento, trazendo um breve histórico do contexto de produção, seus objetivos e conteúdo. Nessa mesma seção, abordamos o cenário do ensino de língua portuguesa anterior ao lançamento dos PCNs¹¹ e, finalmente, com o intuito de conhecermos as mudanças ocorridas no ensino de língua materna após a publicação dos PCNs, encerramos a seção 2.2 abordando suas noções basilares. Além disso, apresentaremos uma discussão sobre os conceitos de *língua, linguagem, texto, discurso* e *gêneros textuais* presentes no documento.

Na seção 2.3, tratamos dos conceitos de *língua e linguagem* presentes nas Matrizes de Competências e Habilidades do Enem de 1998 a 2008 e na Matriz de Referência do Exame a partir de 2009, principais documentos parametrizadores do Enem. Ao traçarmos esse percurso, nosso objetivo é comprovarmos nossa constatação inicial de que, no período anterior ao lançamento dos PCNs, a elaboração dos itens da prova do vestibular se centrava muito mais nos conhecimentos que os elaboradores/professores tinham sobre os estudos linguísticos produzidos àquela época do que nos precários documentos oficiais existentes. Isso porque, após 1998, com a publicação dos PCNs, percebemos que a elaboração dos itens das provas, tanto do Enem como do vestibular, passa a ser orientada por uma abordagem da língua materna centrada no uso, na produção e recepção de textos, sustentada por teorias linguísticas em que a língua é contemplada numa perspectiva enunciativo-discursiva. Interessa-nos, especialmente, investigarmos se a Teoria da Enunciação de Benveniste comparece nessa perspectiva e de que forma é transposta nos já citados processos avaliativos. Portanto, a seção 2.4 se encarrega dos movimentos retrospectivo e prospectivo desse capítulo em relação ao conjunto de nossa investigação.

A fim de construirmos esse trajeto, o ponto de partida para a investigação documental são textos legais que regem as políticas de educação no Brasil e que regulamentam o Ensino Superior, entre eles a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República (1911) e os diversos decretos e reformas subsequentes (1915-1925), os *Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica* (1998 e 2000), a Constituição Federal (1967 e 1988), a Lei de

¹¹ Nossas análises compreendem, dentre outras provas, os itens da prova de língua portuguesa de um vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) anterior a 1998. Justifica-se, portanto, a apresentação do contexto em que está inserida a referida carência de documentos parametrizadores.

Diretrizes e Bases da Educação (1971 e 1996), além de vários outros textos que abordam as formas de acesso ao Ensino Superior.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO, CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DAS PROVAS DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção trataremos das especificidades das duas principais formas de ingresso no ensino superior nos últimos anos no Brasil: o concurso vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio.

2.1.1 O Concurso Vestibular

O concurso vestibular foi instituído no Brasil no início do século XX e, quase cem anos depois, continua sendo uma das principais formas pelas quais as instituições de Ensino Superior selecionam seus alunos. Pressupõe-se que cumpre bem o papel de selecionar os mais aptos e de maior mérito, desempenhando dupla função: demonstrar os conhecimentos e as habilidades obtidas nos anos de estudo anteriores e antever quais são os indivíduos que possuem maiores chances de apresentar bom desempenho no curso superior.

De acordo com Bomeny (1993), no período colonial, não havia acesso ao Ensino Superior em terras brasileiras. Até 1808, mesmo com a chegada da Família Real e da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro, só era possível ingressar em um curso de graduação na Universidade de Coimbra. Durante o período imperial, havia apenas duas formas de acesso ao Ensino Superior: mediante o ingresso no Colégio Pedro II (1837), no qual funcionava o ensino secundário regular, ou mediante exames preparatórios ofertados pela iniciativa privada nas províncias. Com a transição da monarquia para o regime republicano, ocorreram mudanças políticas que provocaram alguns efeitos na educação, mais especificamente na forma de acesso à Educação Superior.

Com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República¹², pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, reformas na legislação educacional implantaram aquilo que podemos afirmar como sendo o início do exame vestibular. O Colégio Pedro II perdeu o monopólio de acesso direto ao Ensino Superior ao ser equiparado a outros estabelecimentos. A matrícula em instituição de Ensino Superior passou a ser

¹² Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>. Acesso em: 06/mar/2018.

condicionada à idade mínima de 16 anos, a alguma comprovação de idoneidade moral e à realização de um exame de admissão composto por prova escrita que revelasse a “cultura mental” do candidato e uma prova oral sobre Língua e Ciências. Não havia exigência de escolaridade anterior.

Em 18 de março de 1915, foi editado o Decreto nº 11.530¹³, que reorganizava o Ensino Secundário e Superior. Nele, o exame de admissão passava a ser denominado vestibular¹⁴. A mesma reforma também determinou a obrigação da conclusão do curso secundário para o ingresso no Ensino Superior. Ficava a cargo das próprias instituições a constituição de comissões organizadoras. Pelo primeiro decreto (1911), as provas deveriam acontecer em março. Pelo decreto de 1915, os exames passaram a ser realizados em janeiro.

Em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, cada instituição de ensino ficava obrigada a definir suas vagas anuais, e os candidatos iam preenchendo essas vagas de acordo com o desempenho que obtivessem nos exames, até completar o número de vagas delimitado. Após 1930, o sistema educacional brasileiro começa a ter contornos mais definidos e, no que se refere ao Ensino Superior, há uma mudança lenta, mas substancial. As camadas médias da população passam a disputar e conquistar vagas no Ensino Superior, tirando o caráter exclusivista até então prevalecente.

Foi somente após a Segunda Guerra Mundial que verificamos uma real mudança no Ensino Superior no país. Em 1961, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), todos os cursos do Ensino Médio passam a ser equivalentes para efeito de candidatura no Ensino Superior, elevando consideravelmente a sua procura. Esse aumento foi responsável pela metamorfose nos métodos de seleção até então utilizados: eliminação das provas orais, introdução de testes objetivos ou de múltipla escolha e surgimento dos exames unificados. É nesse momento que se agrava o problema dos excedentes¹⁵, configurando um dos pontos de estrangulamento do Ensino Superior. A medida tomada com relação a esse aspecto veio com o Decreto nº 68.908¹⁶, de 1971, que instituiu o Concurso Vestibular

¹³ Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>. Acesso em: 06/mar/2018.

¹⁴ Segundo o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, o verbete *vestibular* se refere a “vestíbulo”, que vem a ser “o espaço entre a rua e entrada de um edifício” ou “porta principal”, ou, ainda, “espaço entre a porta e a principal escadaria interior” (FERREIRA, 2004, p. 2055). Parece claro o sentido de “passagem para” ou “ingresso em” um lugar mais restrito.

¹⁵ Candidatos que atingiam a nota de corte do vestibular, mas não tinham acesso às vagas.

¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68908.htm. Acesso em 07/mar/2018.

classificatório¹⁷. Em meados dos anos 70, temos outra mudança: a redação passou a figurar como um dos elementos do vestibular.

De acordo com Almeida (2012), a partir dos anos 1980 e 1990, especialmente após a publicação da LDB de 1996, há uma intensificação da luta contra a exclusão universitária de vários segmentos populacionais de baixa renda. Uma pluralidade de discursos, propostas e debates relacionados às políticas de acesso passa a ser lançada na arena pública por intelectuais, pesquisadores, militantes dos movimentos sociais, universidades e gestores públicos da área educacional. Nesse momento, entre os anos de 1995 e 1998, o vestibular classificatório, modelo até então quase único como forma de seleção, passa a ser flexibilizado. Propostas de avaliação durante o período do Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado oficialmente em 1998, expressam esse ideário. A partir dos anos 2000, essa flexibilização dos instrumentos de seleção foi crescendo, porém, a tradição dos vestibulares ainda se mantém forte. As provas ficam a cargo de comissões formadas por professores das próprias instituições de Ensino Superior, garantindo maior liberdade na elaboração do instrumento de avaliação.

Atualmente, o modelo das provas pode variar bastante entre as instituições, sendo mais comum encontrarmos questões de múltipla escolha e/ou discursivas e uma redação. O candidato tem um período determinado para se inscrever no concurso e realiza a prova junto aos demais, em datas e horários específicos definidos pela universidade. Há vestibulares que podem ocorrer em fase única ou se desdobrar em mais etapas. Algumas universidades realizam um vestibular por ano, que é utilizado para ingresso no primeiro e no segundo semestre letivo, enquanto outras dividem o concurso em edições semestrais¹⁸.

Ainda hoje, temos um modelo de vestibular segmentado por disciplinas e, embora um novo formato de provas caracterizado pela interdisciplinaridade tenha começado a ser discutido por várias universidades, não são todas as instituições que conseguem elaborar um processo avaliativo mais contextualizado e com menos exigência de memorização (BORGES, 2012).

Organizar um vestibular nunca foi uma imposição às universidades, porém, acabou se tornando o procedimento padrão depois que as primeiras instituições públicas adotaram essa prática e tiveram o modelo copiado por outras instituições de Ensino Superior, tanto públicas quanto privadas. No passado, as universidades poderiam ter adotado a entrevista ou a análise

¹⁷ O concurso vestibular classificatório é um processo seletivo, através do qual somente os candidatos que tirarem as maiores notas são considerados aptos a ingressarem no Ensino Superior.

¹⁸ Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/educacao/vestibular/o-que-e-vestibular/>. Acesso em 07/mar/2018.

de currículo, porém optaram pela prova devido à praticidade. Cabe lembrar que esse formato de processo avaliativo é visto com certa estranheza na maior parte dos países desenvolvidos, onde a análise de currículo é o modelo dominante, e a concorrência por vagas é bem menor do que a existente no Brasil. (BORGES, 2012).

Há uma variedade muito grande de vestibulares no Brasil: vestibular tradicional, seriado, agendado, a distância, etc. Nesse, estudo vamos nos deter no vestibular tradicional, ou seja, o mais conhecido de todos, no qual os candidatos são selecionados por meio de provas presenciais com questões objetivas, referentes ao conhecimento especialmente trabalhados nos três anos do Ensino Médio, e uma redação.

Cada instituição tem autonomia para nomear uma comissão organizadora do seu vestibular, a qual ficará responsável por todos os detalhes do exame, desde a publicação do edital até a aplicação das provas. Esse grupo de profissionais é responsável, dentre outras tarefas, pela escolha de uma banca que se responsabilizará pela elaboração dos itens das provas. Geralmente, a banca é composta por professores da própria instituição, das mais diversas áreas do conhecimento. No caso das provas de língua portuguesa do vestibular da UFRGS, instituição contemplada neste estudo, os professores responsáveis são os da área de Letras.

Quanto à elaboração dos itens das provas, não há evidências históricas da existência de documentos legais que orientem o trabalho das comissões designadas nas universidades para esse fim. Nesse sentido, para que os conhecimentos e as habilidades obtidos pelos candidatos nos anos de estudo anteriores sejam avaliados, nos parece uma obviedade que a grande parte dos professores universitários responsáveis pela elaboração dos itens das provas direcione seu olhar para os anos do Ensino Básico, na tentativa de definir conteúdos formais a serem requisitados dos candidatos. Dessa forma, os elaboradores acabam por ser influenciados, mesmo que indiretamente, pelos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica brasileira, dentre os quais citamos os *Parâmetros Curriculares Nacionais*¹⁹ como os principais. É oportuno lembrar que tais constatações se referem ao período posterior ao lançamento dos PCNs, em 1998. As observações referentes ao período anterior serão apresentadas na seção 2.2.1 deste capítulo.

Na sequência, apresentamos o cenário de criação de outro importante instrumento de avaliação que, com o passar dos anos, tornou-se uma das mais importantes formas de acesso ao Ensino Superior, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

¹⁹ Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998 e que será detalhado na seção 2.2 deste capítulo.

2.1.2 O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

Com o objetivo de contextualizarmos a criação do Exame Nacional do Ensino Médio, nesta seção, apresentamos informações históricas relativas à Educação Básica no Brasil nas últimas décadas, visto a importância que o cenário educacional brasileiro assumiu no período de concepção do exame.

Segundo Brito *et al.* (2015), no final dos anos 1960 e início da década de 1970, quando o Brasil se encontrava em plena ditadura militar, começava-se a delinear, na área da educação, a necessidade de reestruturação escolar em nível básico para atender as prerrogativas do regime político implantado. O objetivo do governo era inculcar nos alunos os valores intrínsecos aos preceitos do regime, como a Educação Moral e Cívica, associados à ampliação da obrigatoriedade do ensino. Até então, a única exigência escolar legal eram os quatro anos das séries iniciais. Porém, com a Constituição de 1967 e, especialmente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, houve uma ampliação de quatro para oito anos de escolaridade obrigatória, o que representava a união dos ensinos primário e secundário no chamado Primeiro Grau. Os três anos posteriores, os do Ensino Médio, integravam o segundo grau de ensino. É notável a importância dessa reforma educacional nos documentos oficiais, em particular pela relevância dada ao Ensino Médio como etapa anterior ao ingresso no Ensino Superior.

De acordo com Brito *et al.* (2015), somente no final dos anos 1980, com a Constituição Federal de 1988, é introduzida uma configuração diferenciada para o Ensino Médio, ou seja, um conjunto de normas reguladoras fomentadas pelo chamado processo de redemocratização, e a educação aparece pela primeira vez na história brasileira como um direito social garantido pela Constituição Federal. A homologação da Constituição Federal de 1988 tornou imprescindível a reorganização das leis que ditavam as bases da educação. Sendo assim, deu-se início à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que viria a entrar em vigor em 1996. De acordo com a nova LDB, o Ensino Médio passava a ter caráter obrigatório e a ser definido oficialmente como a última etapa da Educação Básica. Houve um aumento expressivo no número de matrículas em escolas públicas, o que acarretou uma reestruturação curricular diferente daquela proposta durante o regime ditatorial. Surgem, então, em 1998, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ou seja, diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Da

necessidade de se obterem informações básicas para a formulação de um novo currículo para o Ensino Médio, surge o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O Enem, criado em 1998, coloca em voga, pela primeira vez, o processo seletivo majoritariamente utilizado pelas universidades públicas brasileiras até então, o concurso vestibular. De 1998 a 2008, o Enem apresentava uma baixa adesão dos participantes, provavelmente em virtude das funções pouco valorizadas para as quais foi criado: a avaliação do Ensino Médio, a autoavaliação do participante e a complementação à nota de alguns poucos concursos vestibulares. Quanto à estrutura, havia uma proposta de redação, 63 questões de múltipla escolha e seguia a organização curricular tradicional, dividida em 7 disciplinas. A aplicação do exame era realizada em um único dia e tinha a duração máxima de 5 horas.

A partir de 2009, o Enem passa por uma reestruturação, e as alterações vão desde a formulação dos itens das provas até a sua efetiva aplicação. O novo processo avaliativo passa a permitir a avaliação da Educação Básica e do Ensino Médio, a autoavaliação do participante, a certificação de conclusão do Ensino Médio²⁰ e a participação em programas governamentais. Porém, a grande mudança estava no fato de o exame possibilitar o acesso ao ensino de grau subsequente (universitário ou técnico). Nesse sentido, temos um incremento significativo no número de inscritos no Enem. Quanto à estrutura, a proposta de redação é mantida, os itens de múltipla escolha aumentam para 180 e são divididos de acordo com as áreas do conhecimento, conforme reestruturação curricular do Ensino Médio, baseada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Além disso, o exame passa a ser aplicado em dois dias consecutivos. Outra novidade instituída em 2009 foi o estabelecimento e a publicação de uma Matriz de Referência, que estipula parâmetros à formulação das provas e dos itens por área de conhecimento e que permanece vigente até hoje. Essa matriz também organiza as competências²¹ e habilidades²² requeridas aos participantes em torno de cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento, a saber: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentação e elaborar propostas.

²⁰ A partir de 2017, o Enem não pode mais ser usado como diploma de conclusão do Ensino Médio. Essa função foi transferida para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

²¹ De acordo com os PCNs, “competências” são as “modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”. (BRASIL, 1998, p. 11).

²² De acordo com os PCNs, “habilidades” decorrem das “competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências”. (BRASIL, 1998, p. 11)

Quanto à elaboração das provas, o MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realiza chamadas públicas para a construção de uma rede de colaboradores interessados em elaborar e revisar itens para o Banco Nacional de Itens (BNI), constituindo o “Banco de Colaboradores do BNI” para cada avaliação ou exame em desenvolvimento. Segundo o Inep²³, a participação da comunidade educacional e acadêmica de todo o Brasil amplia a diversidade e melhora a adequação dos instrumentos para a avaliação da educação do país. Para elaborar a prova, o Inep seleciona 45 questões de cada área, as quais precisam medir o domínio das competências, habilidades e conteúdos previstos na matriz de referência do Enem. O conjunto de questões de cada área precisa equilibrar o grau de dificuldade das perguntas. Nesse sentido, o Enem é elaborado a partir de uma Matriz de Referência que possui como sustentação

a LDB, os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**, a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência do Saeb. (BRASIL, 1998, p. 6, grifos nossos).

Assim, conforme constatamos nessa seção, os PCNs assumem relevância acentuada nesse estudo. Primeiramente, influenciam indiretamente a elaboração dos itens das provas do vestibular (após 1998), pois norteiam a Educação Básica, nível para o qual os elaboradores direcionam seu olhar no exercício de sua tarefa. Em segundo lugar, constituem diretrizes parametrizadoras para o Enem, influenciando diretamente os responsáveis pela elaboração das provas.

Dessa forma, 1998, o ano oficial do lançamento dos PCNs, será tomado nesse estudo como um marco divisório entre dois momentos, que correspondem aos períodos em que as provas que analisaremos foram aplicadas: um anterior ao ano de 1998, quando havia uma escassez de documentos parametrizadores legais, e outro, posterior a 1998, quando os PCNs passam a configurar diretrizes de grande importância no cenário educacional do país. Nesse sentido, na seção 2.2, abordamos esses dois momentos.

2.2 DOCUMENTOS BALIZADORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

As evidências desse estudo nos mostraram até o momento que os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, por toda a importância que ocupam como documentos parametrizadores da Educação Básica brasileira e por sustentarem as matrizes de referência

²³ Disponível em: <https://www.inep.gov.br/>. Acesso em 07/mar/2018.

do Enem, constituem referenciais teóricos fundamentais para os quais os professores certamente voltam, direta ou indiretamente, a sua atenção ao elaborarem os itens das provas do Enem e do vestibular. Nesse sentido, uma das subseções seguintes é destinada a uma breve análise desses documentos. Antes, porém, de examinarmos os referenciais, investigamos o cenário do ensino de língua materna anterior às recomendações desses documentos. Buscamos, assim, conhecer as correntes linguísticas do período e os fundamentos teóricos que preconizavam o ensino de língua materna à época, dada a carência de documentos oficiais parametrizadores nas décadas de 1980 e 1990²⁴.

2.2.1 Descortinando o cenário do ensino de língua portuguesa no Brasil: um breve retrospecto

Creemos que, na carência de documentos legais que efetivamente norteassem os níveis da Educação Básica brasileira até o final dos anos de 1990 e, conseqüentemente, orientassem as bancas elaboradoras dos itens das provas de vestibulares, os elaboradores acabavam recorrendo aos conhecimentos produzidos pelas correntes linguísticas daquele período. Nesse sentido, essa subseção adquire relevância na medida em que nos mostra de que forma o ensino da língua portuguesa era organizado e quais teorias linguísticas prevaleciam. Para tanto, nos parágrafos seguintes, fazemos essa contextualização a partir da trajetória e discussão apresentadas por Barros (2016), Raupp (2005) e Soares (1986, 1998 e 2004).

Segundo Raupp (2005), o ensino de língua portuguesa, exaustivamente discutido em nossos dias, passou séculos sem ser sequer institucionalizado. A nossa língua portuguesa, ou português, foi incluída como disciplina no currículo escolar somente a partir do século XIX, já no fim do Império. Assim, cabe fazer um retrospecto que permita entender a inclusão da língua portuguesa como disciplina curricular nas escolas brasileiras e verificar como foram se estabelecendo os seus objetivos e conteúdos de ensino. Além disso, é importante conhecer as correntes linguísticas que influenciaram esse processo.

Raupp (2005) afirma que, até o século XVIII, a língua portuguesa, presente nos currículos e destinada a poucos privilegiados, servia unicamente como instrumento de alfabetização para a aprendizagem do latim. Em meados do século XIX, as reformas pombalinas – medidas impostas pelo então Marquês de Pombal – contribuíram para a consolidação da língua portuguesa no Brasil, sua inserção e valorização na escola; além do

²⁴ Esta seção se justifica na medida em que nosso *corpus* compreende, dentre outras provas, a de um vestibular de 1988.

ensino de leitura e escrita em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa e o estudo da retórica – afinal, a linguagem era a expressão do pensamento, logo, quem se expressasse bem “dominava” a língua. Nesse período, instaurou-se uma questão polêmica: o ensino da gramática.

Soares (2004) defende que, inicialmente, o ensino da língua portuguesa servia como embasamento à aprendizagem da gramática latina. Porém, à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social, em meados do século XX, a gramática da língua portuguesa foi ganhando autonomia e se fortalecendo como uma área de conhecimento, mas ainda alheia à língua falada pelos brasileiros.

Conforme discussão empreendida por Barros (2016), a partir da década de 1950, começam a ocorrer mudanças no cenário social e no ensino em geral. É então que gramática e texto começam a constituir uma disciplina com um conteúdo articulado, constando em um único livro.

De acordo com Barros (2016), nos anos 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.693/71), a primazia da gramática dos anos 1960 começa a ser ameaçada, provocando uma mudança radical. É nesse contexto que a disciplina “Português” passa a ser denominada de “Comunicação e expressão” (séries iniciais), “Comunicação em língua portuguesa” (séries finais) e “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” (2º grau). As concepções de *língua* e *linguagem* são fundamentadas pelas teorias da comunicação, para as quais a língua é instrumento de comunicação.

Se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas populares, aos quais a escola passa a também servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino de língua. (SOARES, 1998, p. 57).

Segundo Soares (1998), a partir de então, a gramática passou a ser minimizada, seu conteúdo foi esvaziado e reduzido aos limites apresentados pelos livros didáticos, âncoras dos professores. A redação, entretanto, permanecia cristalizada, não ultrapassando os limites da reprodução de modelos no aspecto formal, vestígios de um pensamento linguístico ainda puramente estrutural. Também, é a partir da década de 1970 que surge uma forte crítica relacionada à dificuldade cada vez maior dos alunos egressos do Segundo Grau de “ler e escrever de forma correta, clara e bem articulada” (BRITTO, 1997, p. 100), o que é, de acordo com Soares (1998), o “despertar da crise da linguagem”. Esse despertar fez surgir a

obrigatoriedade da redação no vestibular, com o intuito de “corrigir todo o problema”. Nesse cenário, fortalecem-se os meios de comunicação de massa; o rádio e a televisão passam a fazer parte da sociedade brasileira, evidenciando ainda mais a crise da linguagem.

Nessa fase, ocorreram diversas mudanças políticas, dentre elas destacamos o período de ditadura militar pelo qual passava o país. A concepção de língua e de ensino já não encontrava alicerce no contexto político, nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas, e a obrigatoriedade da prova de redação nos vestibulares, além de não “corrigir todo o problema”, põe em evidência “que o conhecimento de gramática não garante ao aluno uma redação adequada”. (BRITTO, 1997, p. 101).

Soares (1998) aponta que, durante a década de 1980, o cenário do ensino da língua materna no Brasil começa a sofrer influência de ideias oriundas principalmente das instituições universitárias, veiculadas em alguns livros básicos e em inumeráveis cursos de treinamento para professores. Surgem interrogações nas assentadas concepções anteriores sobre objetivos e métodos de ensino. De um ponto de vista mais pragmático, contribuiu enormemente para essa revisão a chamada “crise do ensino brasileiro”, caracterizada por Magda Soares, em 1986, no seu livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. Do ponto de vista mais teórico, operou-se a influência da renovação dos estudos linguísticos, que buscavam, então, ultrapassar os níveis puramente formais da análise da sentença, isto é, verificou-se a emergência de áreas como análise do discurso, teorias da enunciação, pragmática, sociolinguística, etc. e, também, o impacto de estudos sobre o hábito e o processo de leitura.

Para Soares (2004), a Linguística deixou para trás a concepção prescritiva da língua, mudando a concepção da natureza e do conteúdo de uma língua para fins didáticos. Já a Linguística Textual evidenciou a necessidade de que a gramática não se limitasse às estruturas fonomorfo sintáticas, postulando que o texto, em sua modalidade oral ou escrita, devia ter presença garantida no ensino, o que assegurou, conseqüentemente, espaço para a Semântica nos manuais didáticos produzidos mais recentemente. Segundo Soares (2004), somam-se a esse grupo as influências da pragmática e da análise do discurso, em virtude de trazerem à tona uma concepção de enunciação vinculada às relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada e com as condições sociais e históricas de sua utilização.

Os estudos enunciativos, aos quais essa tese está vinculada, instauraram-se no cenário da linguística brasileira nesse mesmo período da década de 1980, porém de uma maneira indireta. Segundo entrevista com Flores e Teixeira (2011), os estudos enunciativos apareciam

nos artigos e livros da época como algo secundário e, por vezes, eram motivo de críticas por outras perspectivas teóricas:

Na Linguística do texto, é comum a referência aos estudos sobre os pronomes e os verbos, de Benveniste, e aos estudos da semântica argumentativa (operadores, articuladores, pressuposição, entre outros), de Oswald Ducrot. Nos estudos da Conversação, encontramos referências também ao trabalho benvenistiano dos pronomes em textos da *Gramática do Português Falado*. Na Pragmática, é exemplar da presença da enunciação o fato de Marcelo Dascal ter incluído o artigo “A natureza dos pronomes”, de Benveniste, no quarto volume de seu *Fundamentos metodológicos da linguística*, na década de 80, dedicado à Pragmática, ao lado de autores como de Bar-Hillel, Grice, Stalnaker e Hockett. (FLORES; TEIXEIRA, 2011, p. 6, grifos dos autores).

De acordo com os autores, durante muito tempo, a impressão que se tinha era a de que a perspectiva enunciativa tivesse se enfraquecido entre os estudiosos e nas próprias salas de aula, e isso impediu que se avaliasse com a devida proporção o seu potencial descritivo. Nesse sentido, acreditamos que, antes de a enunciação ser um campo de estudos com visibilidade no país, muito pouco ou quase nada dos estudos enunciativos tenham sido requeridos nas provas de vestibulares anteriores à década de 1990.

É oportuno esclarecer que, entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970, surge um documento elaborado para definição das diretrizes gerais para o ensino de 1º e 2º graus, hoje correspondente à Educação Básica. As *Guias Curriculares Nacionais* foram concebidas para normatizar o encaminhamento dos componentes que fazem parte da estrutura curricular, mais especificamente no tocante às questões de objetivos educacionais e em relação ao processo ensino-aprendizagem. Ainda que tenha sido crivado por críticas diversas, reconhece-se, nesse documento, um avanço nas orientações educacionais do país.

Também destacamos, já no final da década de 1970, o surgimento das *Propostas Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa*, ainda sob as diretrizes oriundas das *Guias Curriculares* e da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5.692/71). Um ano depois das *Propostas Curriculares*, foram editados oito volumes que compunham a série *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa*. Em virtude de configurarem uma proposta genérica e ampla de currículo, esses documentos não trouxeram avanços no encaminhamento das questões relativas ao ensino de língua e literatura.

Assim, observarmos que, durante o período que antecede o surgimento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em 1998, havia uma carência de diretrizes oficiais que de fato servissem como motivação para a reflexão sobre a prática de ensino de língua

portuguesa. Eram escassos os documentos legais que ofereciam indicações para a ação, tampouco se discutiam noções basilares para o ensino da língua materna. Diante desses fatos, cabia a cada professor a tarefa de escolher os conteúdos e métodos que mais se adequassem à sua realidade. Entendemos que esse fato possa ter influenciado sobremaneira as equipes responsáveis pela elaboração dos itens das provas de vestibular, fazendo com que cada comissão direcionasse seu olhar ao conhecimento produzido pelos estudos linguísticos à época, conforme constatação apresentada na introdução dessa tese.

A publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* certamente mudou o cenário educacional a partir do final dos anos 1990. Além de embasarem teoricamente os avanços da ciência, garantiram a coerência do sistema educacional brasileiro na sua totalidade. Nesse sentido, na subseção seguinte, propomo-nos a apresentar o contexto de surgimento desse importante documento balizador da Educação Básica brasileira e seus objetivos.

2.2.2 O surgimento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e seus objetivos

Boabaid (2014) aponta que o final da década de 1990 foi marcado pelo início de uma reavaliação das propostas educacionais aplicadas em anos anteriores e por um forte redimensionamento da educação. Até então, os currículos existentes no país eram precários, e havia a necessidade de um currículo nacional. O Ministério da Educação (MEC) assinalou uma defasagem crescente dos projetos curriculares elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação, o que evidenciava a carência de novos parâmetros nacionais. Foi nesse contexto que, em 1995, o MEC começou a elaborar um documento denominado “Parâmetros Curriculares Nacionais”, para ser divulgado nas escolas brasileiras em todo território nacional. Ao final do mesmo ano, uma versão preliminar desse documento já havia sido encaminhada para diferentes instituições e também para especialistas, a fim de ser analisada.

De acordo com a *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997)²⁵, foram recebidos e catalogados por áreas temáticas aproximadamente 700 pareceres sobre a proposta inicial, servindo de referência para a reelaboração do texto. A discussão da proposta foi estendida em inúmeros encontros regionais, organizados pelas delegacias do MEC nos estados da federação, que contaram com a participação de professores do Ensino Fundamental, técnicos de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, membros de Conselhos Estaduais de Educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao

²⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso: 26/fev/2019.

magistério. Convém destacar que a elaboração do material nesse formato teve a função de dar um caráter mais democrático e de maior credibilidade ao documento.

Os pareceres recebidos, além das análises críticas e sugestões em relação ao conteúdo do documento, em sua quase totalidade, apontaram a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada. Nesse sentido, esse processo de submissão à crítica subsidiou a elaboração final dos PCNs de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental, aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1997.

Segundo o MEC (1997), a origem dos PCNs também é fruto do estudo de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Além disso, também contou com o subsídio do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, de dados estatísticos sobre desempenho de alunos do Ensino Fundamental, bem como de experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações.

Na tentativa de minimizar o quadro de fracasso do sistema de ensino brasileiro, caracterizado à época por altos índices de repetência, o fraco desempenho dos alunos e resultados insatisfatórios de programas de avaliação estudantil, em 1997, o Governo apresentou os PCNs para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental e, em 1998, para o terceiro e quarto ciclos, propondo diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental. O documento oficial não surge como uma obrigatoriedade, portanto, deve ser considerado como uma recomendação ou orientação para o trabalho pedagógico. Esse documento é apresentado como diretrizes e referenciais voltados para a renovação e reelaboração da proposta curricular nas escolas de todo Brasil, estabelecendo pilares fundamentais para guiar a educação formal. O documento tem como meta ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e que, dessa forma, dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. (BRASIL, 1998).

A publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* surge mais tarde, no ano de 2000, em meio à reforma educacional oficializada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1996. É nesse contexto que o Ensino Médio passa a integrar a etapa final da Educação Básica no país, além de assumir o caráter da obrigatoriedade e da gratuidade em todo o território nacional.

Contemplando todas as áreas do ensino, tendo uma orientação dinâmica e visando a construir referências comuns ao processo educativo de todas as regiões brasileiras, os PCNs

se instituíram como importante subsídio para socialização da prática profissional do docente, com a proposta de um currículo baseado em competências básicas e não no acúmulo de informações, apresentando vínculos com os diversos contextos da vida dos alunos. Além disso, a publicação dos PCNs, em especial os relativos à área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, traz mudanças significativas na maneira de tratar o ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, na subseção seguinte, propomos-nos a investigar as noções basilares que comparecem nos referidos documentos. Seleccionamos os conceitos de *língua* e *linguagem* como as principais categorias de análise, por serem essenciais ao ensino de língua materna e, conseqüentemente, por se mostrarem fundamentais tanto na Educação Básica quanto nas matrizes de referência do Exame Nacional do Ensino Médio. Abordamos, também, as definições apresentadas pelos PCNs quanto aos conceitos de *texto*, *gênero* e *discurso*.

2.2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Portuguesa: as noções basilares²⁶

Propostos pelo Governo Federal, organizados e divulgados pelo Ministério da Educação, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*²⁷ constituem a consolidação de um plano institucional. A partir dessa compreensão, as diretrizes elaboradas para o ensino de língua portuguesa também deixam transparecer o embasamento teórico nos avanços da ciência da linguagem, a Linguística. De acordo com o texto dos PCNs/LP (1998):

Na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da sociedade, sem se dar conta das conseqüências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos. (BRASIL, 1998, p. 17).

²⁶ Esta subseção foi motivada pelas reflexões apresentadas por Barros (2016) no segundo capítulo de sua tese de doutorado, “Ensino de Língua e Linguagem: o Enem e os referenciais curriculares como efeitos dos estudos linguísticos”, no qual a autora aborda as concepções de *língua* e *linguagem* que constituem os documentos oficiais do Ensino Básico. Convém destacar que a investigação de Barros (2016) inclui também as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares (2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), além dos PCNs do Ensino Fundamental (1998) e do Ensino Médio (2000).

²⁷ Conforme mencionado, fazemos referência aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de uma forma geral, sem especificar o nível ao qual se referem, primeiramente, para enfatizar o ano de sua primeira publicação (1998 - 3º e 4º ciclos), que coincide com o ano de implantação do Enem, e, em segundo lugar, pela fiel semelhança entre as noções basilares de ambos os PCNs (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Já as décadas de 1980 e 1990, conforme observado na subseção 2.2.1 deste estudo, constituíram um período de grandes e significativas mudanças nas diretrizes do ensino de língua portuguesa no país, isso devido ao fortalecimento da crítica ao ensino tradicional, caracterizado por ser aquele que desconsiderava a realidade e os interesses dos alunos e por apresentar aspectos como a excessiva escolarização das atividades de leitura e escrita, a artificialidade e fragmentação dos trabalhos, a visão de língua como sistema fixo e imutável de regras, o uso do texto como pretexto para o ensino da gramática normativa e das regras de exceção, o preconceito contra as formas de oralidade e contra as variedades não-padrão, o ensino descontextualizado da metalinguagem apoiado em fragmentos linguísticos e frases soltas. Tal crítica ao ensino tradicional desencadeou uma revisão das práticas pedagógicas vigentes no Brasil.

Ainda de acordo com os PCNs/LP (1998), a crítica ao ensino de língua portuguesa, porém, só seria estabelecida de fato no início dos anos 1980, quando os estudos produzidos por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outros, possibilitaram avanços nas esferas da educação e da psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita.

A transposição de um método tradicional, centralizado na gramática conceitual e normativa, para uma prática centrada nos usos da língua, na produção e recepção de textos, sustentada por teorias linguísticas em que a língua é contemplada numa perspectiva enunciativo-discursiva, começou a provocar muitas discussões e suscitou reflexões dos estudiosos da linguagem. É nesse cenário que os PCNs/LP, documento que postula o *texto* como unidade de ensino da língua materna e os *gêneros* como objeto de ensino, passam a ser foco de análise de teóricos e estudiosos interessados em repensar as perspectivas no ensino de língua materna e reverter esse conhecimento na prática de sala de aula. Entre esses estudiosos, podemos citar Marcuschi²⁸, que, ao ler os PCNs/LP, reconhece sua importância e afirma que o documento é sinônimo de referência para o ensino:

[...] parece claro que pensar as perspectivas do ‘ensino de língua’ exige referências explícitas ao mais recente documento oficial a respeito do assunto, isto é, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Não que eu considere este documento uma maravilha, nem imagino que o que se vem fazendo a partir dele seja o melhor, mas imagino que ele se tornou um

²⁸ Considerações retiradas do texto “Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (2004, p. 259-282).

instigante ponto de referência para reflexão e, em certo sentido, renovou o debate em torno do tema.

Hoje podemos inclusive imaginar que **os PCNs** futuramente serão tomados como **um marco da divisão da forma de tratar a língua nas aulas de Português no Brasil. Haveria um antes e um depois dos PCNs**, assim como há um antes e um depois das *crestomatias*²⁹. Isso valerá de modo especial quando a questão for a produção de materiais de ensino de língua. Mas os PCNs não são um fato isolado e sim uma série de elementos que se conjugam. (MARCUSCHI, 2004, p. 259-260, grifos nossos).

Entendemos que a inovação apresentada pelos PCNs é a proposta de que a escola deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento tanto dos conhecimentos discursivos quanto dos linguísticos, o que inclui saber se expressar nas diferentes situações de comunicação. Esse fato envolve também o reconhecimento da língua como uma forma de inserção social. É nesse sentido que podemos vislumbrar o “antes e o depois dos PCNs” apontado por Marcuschi (2004). Da mesma forma que o autor, adotamos, neste estudo, a publicação dos PCNs como “um marco da divisão da forma de tratar a língua nas aulas de Português no Brasil”, pois acreditamos que os efeitos dessa divisão são visíveis nas provas de acesso ao Ensino Superior.

Após a apresentação inicial do resgate histórico do ensino de língua portuguesa, destacando as pesquisas realizadas nesse campo entre as décadas de 1960 e 1980, os PCNLP introduzem uma reflexão sobre o domínio da linguagem e o domínio da língua, apontando que o centro dessa discussão no Ensino Básico se fundamenta, principalmente, no domínio da leitura e da escrita. O documento destaca que a linguagem, tomada como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham e constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL, 1998). O documento concebe a linguagem como interação entre os indivíduos e, portanto, desconsidera qualquer proposta de ensino que a trate isoladamente:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20).

²⁹ De acordo com o Dicionário Houaiss (2001), o termo *crestomatias* vem do grego *khrestomátheia*, que significa o estudo das coisas úteis, boa construção.

De acordo com os PCNs/LP, a noção de *língua*, por sua vez, relaciona-se a uma realidade heterogênea, dinâmica, um conjunto de variantes linguísticas, dentre as quais podemos destacar a língua oficial, a ensinada nas escolas. Porém, o documento não deixa de fazer menção às outras variantes, apontando suas diferenças no emprego das palavras, na morfologia, na construção sintática e na pronúncia.

Nesse sentido, parece-nos que a noção de *língua* apresentada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Portuguesa* deve ser entendida como um sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística. Desse modo, a língua passa a ser compreendida como um processo ininterrupto que se realiza por meio da interação social dos locutores. Conforme diz o texto,

[...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20).

Os PCNs/LP apontam para a necessidade de se romper o mito de que há uma única forma “correta” de falar: as variedades dialetais devem ser adequadas à situação comunicativa, aos interlocutores a que o texto se destina. Como conteúdos de língua portuguesa, o documento oficial apresenta práticas de leitura, escuta e produção de textos orais, escritos e de análise e reflexão linguística em que “tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 18). Essas concepções de língua e linguagem que alicerçam os PCNs/LP e que devem ser assumidas pelo professor caracterizam a grande contribuição da linguística ao ensino de língua portuguesa. A linguagem vista como interação rompe com uma visão de língua que desconsidera a historicidade e a dinamicidade que lhe são inerentes e assume a posição de um recurso capaz não só de transmitir o que se pensa ou sente, como também de interferir na realidade social, por ser meio de ação sobre o mundo e o outro. Sendo assim, cada ato verbal de linguagem, ou seja, cada texto produzido pelo falante, requer uma variedade linguística que se adapte ao contexto da enunciação, aos interlocutores, à intenção do falante, quer na modalidade falada, quer na modalidade escrita da língua. Pensar a linguagem como atividade social significa eleger não mais a frase como objeto de ensino (atividades de ensino de gramática), mas o texto, já que tudo que falamos ou escrevemos são textos. Quanto mais a escola cria condições

para que o aluno esteja envolvido em atividades de uso da língua – ouvir, falar, ler e escrever –, mais o aluno se torna um usuário eficiente da língua.

Além das noções de *linguagem* e *língua* que os PCNs/LP apresentam, há também os conceitos de *texto*, *discurso* e *gênero*. Como já mencionamos anteriormente, os PCNs/LP adotam o *texto* como a unidade básica do ensino e destacam que se organizam sempre dentro de “certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (BRASIL, 1998, p. 23). Assim, surgem inúmeras recomendações e instruções sobre um ensino centrado no *texto* e seus *gêneros*³⁰.

Vejamos, no fragmento a seguir, os conceitos que os PCNs/LP apresentam sobre texto e gênero:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

[...]

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto, etc.

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 21-22)³¹.

A partir dessa citação, é possível depreender que os estudos sobre gênero são socialmente relevantes, uma vez que os gêneros devem ser entendidos como forma de inclusão e participação ativa do indivíduo na sociedade. Sugere-se, portanto, nesse

³⁰ A noção de gênero apresentada pelos PCNs e seus elementos tem como base a abordagem de Mikhail Bakhtin (1979). Embora reconheçamos a relevância do autor como o pioneiro nos trabalhos sobre gêneros de discurso, nesse estudo não avançaremos nessa direção. Limitar-nos-emos às noções acerca dos gêneros apresentadas nos PCNs.

³¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 20/mar/2018.

documento, que os gêneros podem ser priorizados no trabalho com as práticas de linguagem, tendo em vista sua circulação social – gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica. De acordo com os PCNs/LP, uma prática de ensino fundamentada em atividades com gêneros textuais possibilita ao aluno não só apreender aspectos relacionados à estrutura textual, como também aspectos sócio-históricos e culturais, que consideramos de suma importância para a compreensão e produção de textos, pelo fato de o gênero concretizar uma forma de dizer que circula socialmente, permitindo ao professor ter parâmetros mais claros para intervir no processo de compreensão e produção de textos. Além disso, o trabalho com gêneros também possibilita que professor elabore as sequências e simultaneidades curriculares que deverão ser trabalhadas ao longo das séries escolares na prática de linguagem.

Com o objetivo de darmos continuidade à investigação sobre as noções basilares nos documentos oficiais e seus efeitos na elaboração dos itens das provas do Enem, investigamos, na sequência, como os conceitos linguísticos são contemplados nas Matrizes de Competências e Habilidades (1998-2008) e nas Matrizes de Referências (a partir de 2009) do Exame Nacional do Ensino Médio.

2.3 EFEITOS DOS PCNS NO ENEM: MATRIZ DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (ENEM 1998-2008) E MATRIZ DE REFERÊNCIA (ENEM A PARTIR DE 2009)³²

Em sua fase inicial, entre os anos de 1998 a 2008, o Enem apresentou uma matriz que indicava a associação de conteúdos, competências e habilidades básicas³³. Nessa matriz, constava que, ao concluir sua formação no Ensino Básico, os estudantes deveriam ser avaliados em cinco competências: “domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas” (INEP, 2004, p. 32). Além dessas cinco competências, vinte e uma habilidades

³² A abordagem desta subseção encontra esteio no capítulo 5 da tese de doutorado de Barros (2016).

³³ Embora reconheçamos a relevância de o debate sobre o ensino por *competências e habilidades* constituir-se um problema ou alternativa, é importante salientar que nossa reflexão sobre a Matriz de Competências e Habilidades e a Matriz de Referência do Enem não avançará nessa direção. Dessa forma, adotaremos as definições apresentadas pelos PCNs/LP, já expostos na subseção 2.1.2 desta tese.

também eram avaliadas, sendo que cinco diziam respeito diretamente à área de Linguagens e Códigos (língua portuguesa e literatura)³⁴.

Ainda que sua proposta sugira a superação “do modelo da simples memorização de conteúdos escolares” (INEP, 2004, p. 28), considerada não condizente com a realidade contemporânea, de uma forma geral, a matriz revelava um alcance restrito em relação ao conjunto dos conhecimentos que integrava os currículos escolares. Por outro lado, os avanços ficavam evidentes na valorização do texto como unidade de análise, no enfoque da variação linguística e de diferentes pontos de vista, assim como da leitura e da reflexão sobre a língua a partir da perspectiva discursiva. Nesse sentido, a Matriz de Competências e Habilidades que compreende o período de 1998 a 2008, parecia sugerir a exclusão de conteúdos costumeiramente presentes em provas de vestibular de décadas passadas, centradas, em grande parte, na gramática tradicional.

A partir de 2009, quando o Enem se torna uma das principais vias de acesso às universidades federais do país, ocorre a reformulação de sua metodologia e de suas matrizes, que passam a seguir as Matrizes de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), estruturado em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias (que compreende as disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (que compreende as disciplinas de Química, Física e Biologia); Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (que compreende as disciplinas de língua portuguesa, literatura, língua estrangeira, artes, educação física e tecnologias da informação e comunicação); Matemática e suas Tecnologias (que compreende a disciplina de matemática). A partir de então, as cinco competências que

³⁴ De acordo com a escala de proficiência do Enem 1998-2008, as cinco habilidades são as seguintes: “**Habilidade 4** - Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa. **Habilidade 5** - A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores. **Habilidade 6** - Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal. [...] **Habilidade 18** - Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares. **Habilidade 19** - Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados”. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM-ESCALA+DE+PROFICI%C3%80NCIA+1998-2008/efc100cd-b7e2-4c77-8db1-700c118404f8?version=1.0_. Acesso em 5/dez/2018.

estruturavam o Enem até 2008 passam a constituir cinco Eixos Cognitivos³⁵ da Matriz de Referência, quais sejam:

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento):

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

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

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

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

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (INEP, 2012, p.1).³⁶

Embora somente o primeiro eixo pareça estar situado no campo da linguagem, abrindo espaço para a reflexão sobre a norma culta e demais variedades linguísticas, entendemos que os demais eixos cognitivos: II (Compreender fenômenos), III (Enfrentar situações-problema), IV (Construir argumentação) e V (Elaborar propostas) também contemplam reflexões sobre língua e linguagem, pois exigem do candidato o desenvolvimento tanto de conhecimentos textuais, discursivos, quanto de conhecimentos linguísticos, o que inclui saber se expressar nas diferentes situações de comunicação.

A nova Matriz de Referência da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias passa a apresentar 9 competências e 30 habilidades, que incentivam o raciocínio em questões que medem o conhecimento dos alunos por meio de enfoque interdisciplinar. O modelo agrega às habilidades medidas um conjunto de conteúdos formais mais diretamente relacionado ao que é ministrado na Educação Básica. Dessa forma, a nova proposta, iniciada em 2009, não abandona a ideia de questões contextualizadas, que exigem do estudante a aplicação prática do conhecimento e não a mera memorização de informações. Entendemos que passam a ser requisitadas do candidato competências e habilidades para solucionar

³⁵ Segundo o Inep (2012), o termo “eixo cognitivo” se refere à capacidade do candidato de mobilizar o conhecimento que possui para compreender o mundo, resolver problemas e atuar de forma cidadã, ética e responsável em sua comunidade e na sociedade.

³⁶ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacaobasica/enem/downloads/2012/matrizreferenciaenem.pdf>. Acesso em 21/mar/2018.

situações-problema do cotidiano e enfrentar desafios com o apoio de saberes produzidos em experiências de linguagem dentro e fora da escola.

A Matriz de Competências e Habilidades (1998-2008) e a Matriz de Referências (a partir de 2009) apresentam grande relevância, visto que constituem instrumentos teórico-metodológicos que sugerem critérios para a elaboração dos itens das provas do Enem e, indiretamente, do vestibular.

2.4 MOVIMENTOS RETROSPECTIVO E PROSPECTIVO³⁷

Com o objetivo de investigarmos, nesta tese, se as noções da abordagem enunciativa benvenistiana são transpostas para as provas do Concurso Vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio e de que forma acontece essa transposição, uma vez que os itens de prova precisam ser compreensíveis ao candidato, o capítulo 2 foi destinado à pesquisa sobre essas duas principais formas de ingresso no Ensino Superior. Também abordamos os principais documentos parametrizadores desses processos avaliativos.

Primeiramente, fizemos uma breve incursão histórica dos fatos que protagonizaram mudanças significativas na Educação Superior. Detivemos-nos nos detalhes da criação e implantação de cada instrumento de avaliação, bem como na apresentação de suas particularidades.

Através do percurso adotado nesse capítulo, tomamos conhecimento da relevância de um importante documento publicado oficialmente em 1998, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. O lugar de destaque dos PCNs neste estudo se deve a dois fatos em especial. Primeiramente, podemos apontar o documento como o mais importante instrumento balizador dos exames de ingresso, que podem ter efeitos no processo de elaboração dos itens das provas dos processos avaliativos. Tal fato nos conduz a uma segunda constatação: o ano de sua publicação pode ser considerado um marco divisório entre dois momentos.

O momento anterior à publicação dos PCNs adquire relevância na medida em que nos mostra de que forma a disciplina de língua portuguesa era organizada e quais teorias linguísticas prevaleciam no ensino de língua materna até o final dos anos 1990, visto que integram o nosso *corpus*, entre outras, as provas de um vestibular de 1988. O descortinamento do cenário do ensino de língua materna no Brasil, anterior a 1998, reforçou nossa constatação

³⁷ Essa subseção foi criada como uma espécie de síntese do capítulo e prospecção para o próximo. Com ela, pretendemos capturar todas as questões enfatizadas no percurso traçado, encaminhando as reflexões que são apresentadas no capítulo seguinte.

inicial de que havia uma carência de documentos oficiais capazes de orientar os professores e também os responsáveis pela tarefa de elaborar itens para as provas de vestibular.

A publicação dos PCNs traz mudanças significativas na maneira de tratar o ensino de língua portuguesa e marca o início de um novo período, em que teorias linguísticas contemporâneas começam a ser contempladas e noções basilares antigas passam a ser revistas. Nesse sentido, julgamos que traçar os contornos do documento balizador exigia compreender como esse documento estrutura a relação entre *língua e linguagem*.

Entendemos que as concepções que comparecem nos documentos oficiais investigados nesse estudo são provenientes de vertentes de diferentes campos teóricos, cujos princípios convergem à concepção de linguagem como forma de interação. A língua, por sua vez, é conceituada como uma das formas de manifestação da linguagem. Os conflitos entre os interlocutores das diferentes teorias envolvidas não são negados. O destaque, porém, é dado ao que aproxima essas teorias umas das outras: a defesa de que qualquer texto se constrói na interação, visto que assumem alguns princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo.

Percebemos que a relevância está na defesa, em comum, de que é pela linguagem que o homem se constitui como sujeito. É neste ponto que consideramos poder haver um diálogo, nos documentos oficiais com a teoria enunciativa de Émile Benveniste. Tal diálogo pode ter efeitos sobre os responsáveis pela elaboração dos itens das provas do Enem e do vestibular, no sentido de exigirem dos candidatos uma aprendizagem relacionada ao proposto pelas diretrizes oficiais de ensino.

A partir do exposto, tecidas as primeiras considerações acerca do desenho contextual das formas de ingresso no Ensino Superior brasileiro e os documentos parametrizadores dos processos avaliativos, acreditamos ter construído a trajetória necessária para proceder ao imbricamento que nos move: verificar de que forma é transposta uma possível abordagem da teoria de Émile Benveniste para os itens das provas do vestibular e do Enem. Portanto, a explanação dos eixos benvenistianos que nos autorizam a buscar a resposta para esse estudo é delineada no capítulo a seguir.

3 UM OLHAR SOBRE A TEORIA DE ÉMILE BENVENISTE

“No fundo de tudo está o poder significante da língua, que é anterior ao dizer qualquer coisa”.

Émile Benveniste

Muitas vertentes teóricas vinculadas à enunciação, seguramente, poderiam nortear pesquisas com essa temática. Em se tratando de estudo acadêmico, a escolha teórica deve possibilitar não só a proposição de eixos teórico-metodológicos, mas, sobretudo, o auxílio à elaboração de possíveis respostas para as inquietações que motivam o estudo. Entre tantas teorias com enfoques e costuras diversificadas, cabe ao pesquisador a difícil tarefa de escolher uma que possa subsidiar seu estudo.

Em vista disso, dentre as diversas teorias que tomam a enunciação como elemento central, é a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste que dará suporte a esse estudo. A motivação para essa escolha se evidenciou no capítulo 2, ao entendermos que pode haver uma consonância entre noções basilares dos PCNs e os princípios da teoria de Benveniste, quando ambos tratam a linguagem como uma atividade discursiva, por meio da qual os indivíduos se comunicam, expressam pontos de vista, partilham, constroem visões de mundo e produzem cultura.

Ainda que a teoria enunciativa de Benveniste³⁸ não compareça explicitamente nos registros dos *Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Portuguesa*, acreditamos que, em virtude dessa estreita consonância entre os princípios dos PCNs e os de Benveniste, as reflexões do linguista estejam subjacentes às noções basilares do documento, gerando efeitos sobre a banca elaboradora dos itens das provas de ingresso no Ensino Superior, ao requisitarem dos candidatos uma aprendizagem relacionada ao proposto pelas diretrizes oficiais de ensino.

Nesse sentido, este capítulo é dedicado às reflexões de Émile Benveniste, considerado um dos primeiros linguistas a ressaltar a subjetividade no uso da língua pelo locutor. Entendemos que, além de fornecer os subsídios teóricos para esse estudo, a Teoria da Enunciação de Benveniste oportuniza um amplo espaço de análise e produção de sentidos na língua. A seguir, reunimos elementos que possibilitam instaurar o diálogo entre a teoria benvenistiana e uma possível abordagem enunciativa nas provas do Enem e do vestibular.

³⁸ É importante ressaltar que Benveniste não formulou uma teoria da enunciação, mas conceitos de enunciação com aspectos e elementos relacionados a essa noção. O reconhecimento de uma abordagem enunciativa ocorre *a posteriori*, por meio de trabalhos de leitores e estudiosos da obra do linguista.

O percurso enunciativo de Benveniste pode ser observado a partir da leitura de textos escritos originalmente em diferentes épocas e reagrupados em *Problemas de Lingüística Geral I* (PLG I) e *Problemas de Lingüística Geral II* (PLG II). Assim, ao longo do capítulo, partimos da leitura de alguns dos artigos reunidos nesses dois volumes e traçamos eixos que podem auxiliar a compreensão da teoria.

Convém destacar a flutuação terminológica que ocorre nos textos de Benveniste, pelo estabelecimento de homônimas, sinônimas e polissemias, conforme aponta Flores (2013a). Por vezes, a leitura da obra benvenistiana pode ser trabalhosa, visto que há termos que, apesar de idênticos, são diferentes quanto ao seu significado. Nesse sentido, a escrita de Benveniste revela

singularidades terminológicas às quais devemos estar inteiramente atentos, porque a arte de sua terminologia não se dá por neologismos, mas, ao contrário, sua inventividade terminológica consiste acima de tudo na *propriedade* de seus termos. (JUCHEM, 2012, p. 116-117, grifo da autora).

3.1 A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA DE BENVENISTE

A abordagem enunciativa de Émile Benveniste está presente no Brasil mesmo antes da época das traduções das obras apresentadas anteriormente, *Problemas de Lingüística Geral I* e *Problemas de Lingüística Geral II*, datadas respectivamente em 1974 e 1989. Ainda que, nesse período, a recepção de Benveniste no Brasil seja parcial, dispersa e fragmentada, como atesta Flores (2017), fez parte de reflexões de distintos quadros teóricos, como a linguística textual, a semiótica e análise do discurso. Somente a partir dos anos 1990 essa recepção passou a ser difundida como uma perspectiva de linguagem distinta das demais, com a consideração de uma construção epistemológica e teórica própria. Além disso, segundo Flores (2017), a recepção de Benveniste na linguística brasileira ficou, inicialmente, circunscrita a alguns textos e em função de uma temática específica: a enunciação. Por isso, acreditamos que essa temática, com seus termos e noções, tenha influenciado as diretrizes oficiais preconizadas para o Ensino Fundamental e Médio de língua materna, e que possamos encontrar indícios dessas influências nos itens das questões de língua portuguesa nas provas de ingresso no curso superior.

Diante disso, nesse capítulo, apresentamos noções e termos relacionados a essa temática, a enunciação, embora saibamos que a obra de Benveniste apresenta outras vias de abordagem. Além disso, como há múltiplas possibilidades de entrada no conjunto de textos que integram a chamada Teoria da Enunciação, em princípio, seguiremos o itinerário sugerido

por Flores (2013a) no seu livro *Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste*, dividido em três grandes momentos³⁹: pessoa/não pessoa, semiótico/semântico e o aparelho formal da enunciação, para, depois, observarmos o modo como esses aspectos comparecem nas publicações brasileiras que abordam Benveniste.

Assim, na subseção 3.1.1, partimos do *a priori* que sustenta esses momentos e que é transversal à reflexão de Benveniste: *o homem está na linguagem/língua*. Já na subseção 3.1.2, tratamos do aparelho formal da enunciação, quando reunimos a noção de intersubjetividade (subseção 3.1.2.1), a noção de referência no discurso (subseção 3.1.2.2) e a questão das formas e funções como instrumentos para produção de sentidos no discurso (subseção 3.1.2.3). Ainda vinculada ao eixo do aparelho formal da enunciação, na subseção 3.1.2.4, abordamos uma concepção de língua que comporta o mundo do signo (semiótico) e o mundo do discurso (semântico).

Assim, para fins de pesquisa, nesse estudo, a divisão dos momentos do itinerário de leitura proposto por Flores (2013a) é reorganizada⁴⁰, e tomamos o texto “O aparelho formal da enunciação” como basilar. A partir desse texto, realizamos movimentos retroativos da obra do autor, encaminhando os momentos de Flores (2013a) em cada elemento da configuração enunciativa de Benveniste. Para tanto, na temática de cada seção/subseção, obedecemos a cronologia dos textos presentes nas obras PLG I e PLG II. Convém ressaltar que a maioria desses textos está relacionada ao “Homem na língua” e à “Comunicação”, lugares onde se circunscreve a teoria enunciativa de Benveniste, conforme percebem estudiosos de sua obra, a exemplo de Flores (2013a).

Passemos então ao nosso itinerário de leitura dos textos de Émile Benveniste para tratarmos das noções que alicerçam sua perspectiva enunciativa.

3.1.1 A inscrição do homem na linguagem/língua

Como *a priori* unificador da teoria enunciativa benvenistiana, está o pressuposto antropológico de que o homem está na língua/linguagem, que se centra na ideia de que “há na língua recursos constitutivos que manifestam a condição do homem como ser falante” (FLORES, 2013a, p. 190). O homem *na e pela* linguagem é um princípio transversal à abordagem benvenistiana e muito citado nos estudos ligados ao linguista. Sobre esse

³⁹ Flores (2013a) esclarece que os momentos da teoria não podem ser vistos como fases, uma vez que não correspondem a uma periodização. Também não convém pensar na ideia de superação entre eles.

⁴⁰ A reorganização proposta neste capítulo está relacionada a uma vista d’olhos sobre o modo como Benveniste comparece nas publicações brasileiras dos últimos anos.

princípio, Flores (2013a, p. 98, grifos do autor) tece algumas considerações: “a construção *na linguagem e pela linguagem* introduz, simultaneamente, um duplo aspecto na linguagem”, ou seja, com o “*na*” temos o aspecto constitutivo e com o “*pela*” o aspecto mediador da linguagem. Flores (2013a) ressalta ainda que, talvez, Benveniste, quando utilizou a expressão “*pela linguagem*” estivesse pensando em *língua*. “Nesse caso, poder-se-ia concluir que o homem se constitui sujeito na *linguagem e pela língua*”. (FLORES, 2013a, p. 98).

Ora, como a linguagem e o homem se relacionam? Essa indagação instiga Benveniste a pensar: no homem em relação ao animal; na língua e no pensamento; na relação entre homem e sociedade, via língua; e na subjetividade na linguagem. Tais questões serão tratadas nesta subseção.

Benveniste aborda a questão da comunicação animal, diferenciando-a da linguagem humana, especificamente no seu texto “Comunicação animal e linguagem humana” (1952), no qual o linguista expõe estudos de Karl Von Frisch sobre o comportamento das abelhas, e questiona-se sobre se há comunicação/linguagem entre elas.

A biologia estuda, há décadas, a chamada “linguagem animal”. Tal termo é usado para denominar o conjunto não só de sons, mas também de expressões físicas que os animais de determinada espécie produzem ou apresentam ao se comunicarem. Até hoje, todas as tentativas de assemelhar qualquer forma de linguagem à do homem falharam. Não se consegue relacionar os gritos variados de certo animal com qualquer comportamento que possa representar uma comunicação falada. Mas há uma exceção no reino animal. As abelhas, insetos extremamente organizados, possuem um modo de se comunicar. Há muito tempo vem sendo estudado o fato de que as abelhas se organizam de forma a distribuírem atividades entre si e têm capacidade de reagir coletivamente diante de certas situações.

Após investigação, os cientistas descobriram que a diferença essencial entre os processos de comunicação entre as abelhas e a nossa linguagem está no modo de comunicação empregado por elas. No caso das abelhas, há um código de sinais com todas as características do processo de comunicação, como “a fixidez do conteúdo, a invariabilidade da mensagem, a referência a uma única situação, a natureza indecomponível do enunciado, a sua transmissão unilateral” (BENVENISTE, 1995c, p. 67). Tudo isso comprova a tese de que a linguagem, como sistema articulado e como produtora de referências em um discurso, é própria do ser humano.

Assim, a partir das considerações de Benveniste sobre os processos de comunicação entre as abelhas e a nossa linguagem, podemos elencar alguns aspectos que caracterizam essa última: apresenta o diálogo como condição, tem conteúdo ilimitado, não há relação necessária

entre a referência objetiva e a forma linguística e, por fim, na linguagem humana, cada enunciado se reduz a elementos que se deixam combinar livremente segundo regras definidas. Desse modo, um número bastante reduzido de elementos permite um número considerável de combinações, de onde vem a possibilidade de dizermos tudo.

Benveniste, ao final desse texto, ainda chama a atenção do leitor para algo instigante e que nos possibilita ver sua preocupação com a indissociabilidade homem-linguagem, alertando que se torna difícil delimitar “onde começa a linguagem e como se delimita o homem” (BENVENISTE, 1995c, p. 67). De fato, para o linguista, a linguagem se define no homem, e o homem, pela linguagem.

As constatações que Benveniste nos apresenta no início dos anos 1950, embora oriundas da comparação entre a linguagem humana e a comunicação animal, nos conduzem a reflexões sobre a relação de implicação mútua entre indivíduo, sociedade e linguagem, as quais seriam desenvolvidas com maior profundidade anos depois, no texto “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (1968). Mas, antes de entrarmos nesse texto, sigamos a diacronia do pensamento do autor e vamos para o texto de 1958, “Categorias de pensamento e categorias de língua”. Nele, o linguista propõe uma reflexão sobre a relação entre duas noções estreitamente ligadas: *pensamento* e *língua*. Inicialmente, Benveniste nos convida a refletirmos sobre a convicção existente, que ele, em seguida, critica, de que:

[...] pensar e falar são duas atividades distintas por essência, que se conjugam pela necessidade rápida da comunicação, mas que têm cada uma o seu domínio e as suas possibilidades independentes, consistindo as da língua nos recursos oferecidos ao espírito para o que chamamos a expressão do pensamento. (BENVENISTE, 1995b, p. 68).

A linguagem falada serve para expressar o nosso pensamento, porém “o que queremos dizer” é “bem difícil de definir em si mesmo” (BENVENISTE, 1995b, p. 69). Isso porque esse conteúdo somente recebe forma quando é enunciado na língua. Desse modo, Benveniste (1995b, p. 69) nos diz que a língua “é o molde de toda a expressão possível; não pode dissociar-se dela e não pode transcendê-la”. De outra maneira, não seria possível apreender o conteúdo do que se intenciona dizer, e a língua passa a ser condição de realização do pensamento. Por outro lado, Benveniste nos lembra que *pensamento* e *língua* não são simétricos e que não há razão para julgarmos ambos indispensáveis um ao outro. Nesse sentido, “mesmo admitindo que o pensamento não pode ser captado a não ser formado e atualizado na língua” (BENVENISTE, 1995b, p. 70), o linguista sugere uma análise dos caracteres que sejam próprios do pensamento e que não devam nada à expressão linguística.

Assim, com o intuito de evitar decisões arbitrárias e soluções especulativas, embasadas em análises generalizadas, Benveniste remete às noções de “categorias do pensamento e categorias da língua” e busca em Aristóteles dados de uma situação histórica para responder as suas indagações. Ancorado em suas análises, o linguista nos mostra que o pensamento adota, em qualquer língua, os mesmos meios para descrever uma experiência, ainda que, obviamente, não as mesmas estruturas linguísticas. Desse modo, o pensamento “torna-se independente, não da língua, mas das estruturas linguísticas particulares” (BENVENISTE, 1995b, p. 80). Para Benveniste, o pensamento tem uma relação estreita com as capacidades dos homens, as condições gerais da cultura e a organização da sociedade, e nenhuma língua em particular pode favorecer ou impedir a sua atividade. “A possibilidade do pensamento liga-se à faculdade da linguagem, pois a língua é uma estrutura enformada de significação e pensar é manejar os símbolos da língua” (BENVENISTE, 1995b, p. 80). Vemos, nessa linha, Benveniste colocar a significação como responsável pelo pensamento, devido a esse estar na dependência da língua.

De certa forma, esse texto ancora um dos pressupostos desse estudo, pois são, justamente, os símbolos da língua, enquanto “estrutura enformada de significação” (BENVENISTE, 1995b, p. 80), que deverão ser manejados pelo estudante ao organizar o seu pensamento nos momentos em que passa por situações de prova, como o concurso vestibular e as provas do Exame Nacional do Ensino Médio. Cada vez que o falante faz uso da palavra, apropria-se dos recursos linguísticos disponíveis no sistema, organizando-os sintaticamente com vistas a expressar sentidos.

A problemática humana ligada à língua e ao pensamento dialoga, de certo modo, com o texto “Da subjetividade na linguagem” (1958), no qual Benveniste defende o princípio antropológico de sua reflexão linguística, porque discorda da ideia de linguagem como instrumento de comunicação para defender a linguagem como constitutiva do ser humano: “A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. [...] e a a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 1995d, p. 285). Por isso, esse texto se relaciona bastante com os anteriores: o animal pode comunicar, mas não tem a articulação própria da linguagem humana; a língua, como atrelada a uma sociedade, determina a estrutura do pensamento, ou seja, o homem não pensa fora da sua língua e da sua cultura. Por isso, para o linguista, a linguagem humana, com “a sua natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico, a sua organização articulada, o fato de que tem um *conteúdo*” (BENVENISTE, 1995d, p. 285, grifo do autor), não pode ser comparada a um instrumento, por ser constitutiva do homem. Benveniste defende, ainda nesse texto, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente em

uma língua, enquanto manifestação das características da linguagem, questão a ser tratada em “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (1968), quando se centra na relação entre língua e sociedade.

No entanto, antes de tratarmos especificamente dessa questão, vamos fundamentar a propriedade simbólica da linguagem, vinculada à questão da significação, no texto de 1963, “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da lingüística”, quando Benveniste faz um passeio pela lingüística de seu tempo. Knack (2016) lembra que esse é um dos textos de Benveniste em que está presente seu pressuposto da indissociabilidade entre homem e linguagem. De fato, na segunda parte desse artigo, Benveniste aborda a função da linguagem e afirma que ela “representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*” (BENVENISTE, 1995g, p. 27, grifo do autor). O linguista complementa dizendo que “[...] essa capacidade representativa de essência simbólica que está na base das funções conceptuais só aparece no homem”. (BENVENISTE, 1995g, p. 28). Desse modo, Knack (2016) conclui que situar a linguagem na natureza humana e concebê-la como a faculdade simbólica por excelência permite compreender que a linguagem se define na sua relação com o homem, e o homem, na sua relação com a linguagem.

Para Benveniste, em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da lingüística”, a linguagem, com sua capacidade específica do ser humano, é o que possibilita a comunicação intersubjetiva de significados. Ao dizer, nesse texto, que a “sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua também o indivíduo” (BENVENISTE, 1995g, p. 27), a problemática *indivíduo* e *sociedade* é retomada pelo linguista, questão tratada em “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, texto que passamos a abordar na sequência da discussão sobre linguagem.

No artigo “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (1968), Benveniste aborda a relação entre a língua e a sociedade e inicia apontando a dimensão fundadora e intersubjetiva da linguagem:

A linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Consequentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro. A partir deste momento, a sociedade é dada com a linguagem. Por sua vez, a sociedade só se sustenta pelo uso comum de signos de comunicação. A partir deste momento, a linguagem é dada com a sociedade. Assim, cada uma destas duas entidades, linguagem e sociedade, implica a outra. (BENVENISTE, 2006c, p. 93).

Na tentativa de definir as entidades apresentadas, língua e sociedade, Benveniste admite ser simplista a ideia de procurar relações unívocas de correspondência entre a estrutura social e a estrutura linguística. Para esclarecer o problema das relações possíveis entre língua e sociedade, o linguista propõe dois níveis, o histórico e o fundamental, e conclui que, neste último, as relações são possíveis. No nível fundamental, tanto língua quanto sociedade são herdadas e não podem ser alteradas “*pela vontade dos homens*” (BENVENISTE, 2006c, p. 96, grifo nosso). Nesse nível fundamental, o princípio da sociedade, que é o suporte e a condição da vida coletiva e individual, é imutável. Para a língua, vale o mesmo raciocínio, porém, “[...] o que muda na língua, o que os homens podem mudar, são as designações, que se multiplicam, que se substituem e que são sempre conscientes, mas jamais o sistema fundamental da língua” (BENVENISTE, 2006c, p. 96). Segundo Benveniste, “daí procede a dupla natureza profundamente paradoxal da língua, ao mesmo tempo imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade. Esta dualidade se reencontra em todas as propriedades da linguagem” (BENVENISTE, 2006c, p. 97). Assim, essa relação não será estrutural, nem tipológica ou histórica, tampouco genética: a língua é considerada unicamente como um “meio de análise da sociedade” (BENVENISTE, 2006c, p. 97).

Nesse sentido, Benveniste pontua que, “[...] em primeiro lugar, a língua é o interpretante da sociedade; em segundo lugar, a língua contém a sociedade” (BENVENISTE, 2006c, p. 97) e nos apresenta condições para essa tese. Primeiramente, afirma que ambos os sistemas, língua e sociedade, não podem ser homólogos, “eles não podem ser mutuamente interpretantes um do outro, nem ser convertíveis um no outro” (BENVENISTE, 2006c, p. 98). A segunda condição é que a língua está investida de uma dupla propriedade, uma relacionada à própria organização da língua, que é composta de unidades significantes, os signos, e a outra que é constitutiva ao seu emprego, ou seja, ao arranjo dos signos de forma significativa. Benveniste ainda acrescenta uma terceira propriedade, a sintagmática, ou seja, a propriedade de combinar os signos “em certas regras de consecução e somente de certa maneira”. (BENVENISTE, 2006c, p. 99).

No mesmo texto, o autor ainda relaciona a interpretância da língua ao vocabulário, à referência e ao fato de que “cada um fala a partir de si” (BENVENISTE, 2006c, p. 101). Com relação a esse último ponto, Benveniste propõe que a língua tem uma posição paradoxal com relação à sociedade, pois, ao mesmo tempo em que é uma “realidade supraindividual e coextensiva a toda a coletividade”, é uma “produção individual do falar” (BENVENISTE, 2006c, p. 101). Trata-se aqui da

inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação. (BENVENISTE, 2006c, p. 101).

A abordagem do artigo “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” permite situar o falante como elemento constitutivo da enunciação, “o indivíduo como participante da sociedade, enlaçando-o pela língua(gem)” (KNACK, 2016, p. 53). É justamente isso que constitui parte da via teórica do nosso estudo, uma vez que os indivíduos que elaboram os itens das provas do vestibular e do Enem são participantes da cultura acadêmica da sociedade, fundamentando seus lugares de sujeito na linguagem ao integrarem forma e sentido nas atividades de elaboração dos itens enquanto atos enunciativos. Nesses atos, esse indivíduos se marcam nesses discursos, implantam os candidatos como alocutários e se situam na sociedade, principalmente, na cultura de produção de saber linguístico, caso das provas de língua portuguesa, nossos objetos de observação. Por isso, esses elaboradores também pressupõem os candidatos como capazes de se incluírem nos discursos das provas e de se situarem na sociedade onde vivem, lugar de circulação de temas variados e de saberes – da tradição e da linguística – sobre a língua.

Nessa seção, procuramos circunscrever a concepção de linguagem e de língua que sustenta a abordagem enunciativa. A presença do homem na linguagem, com seu fundamento simbólico atrelado à significação, é condição para cada indivíduo estar em uma língua de determinada sociedade, com a sua cultura, e constituí-la no pensamento. Esse raciocínio nos remete à reflexão de “O aparelho formal da enunciação”, de 1970, momento em que Benveniste condensa sua reflexão enunciativa. Para tanto, passemos a esse texto, que compõe o *corpus* teórico deste capítulo, para, a partir dele, abordarmos noções como *pessoa* e *não pessoa*, a fim de se pensarem operadores teóricos da perspectiva enunciativa benvenistiana, como intersubjetividade, referência e forma-sentido na língua-discurso, expressão presente em “A forma e o sentido na linguagem”.

3.1.2. O aparelho formal da enunciação

Nesta seção, trazemos o texto “O aparelho formal da enunciação” para, primeiramente, abordarmos a enunciação e, em seguida, por intermédio da própria definição do “quadro formal da enunciação”, que Benveniste nos apresenta, discutirmos as questões relacionadas à intersubjetividade no discurso, destacando as noções de *pessoa* e *não pessoa*. Além disso, abordamos a referência, as formas, as funções, instrumentos para a produção de sentidos no

discurso e, por fim, tratamos dos modos de organização da língua na conjunção do universo do signo (domínio semiótico) e do universo do discurso (domínio semântico).

O artigo intitulado “O aparelho formal da enunciação”, publicado originalmente em 1970 e republicado em 1974, no segundo volume de *Problemas de Lingüística Geral*, é o único texto que carrega já em seu título a palavra “enunciação” e apresenta várias definições explícitas para o termo. Na tentativa de fazer a distinção entre o emprego das formas e o emprego da língua, o texto aborda a noção de enunciação, que envolve justamente o emprego da língua: “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006d, p. 82). O emprego das formas, embora essencial na descrição linguística, não se equipara ao emprego da língua. São dois mundos diferentes: enquanto o primeiro diz respeito ao emprego das regras sintáticas, possibilidades paradigmáticas, regras de formação, correlações morfológicas, entre outras, o segundo trata de “um mecanismo total e constante que [...] afeta a língua inteira” (BENVENISTE, 2006d, p. 82), e é sobre o emprego da língua que Benveniste constrói sua reflexão sobre a enunciação, definida anteriormente.

Ao se referir à enunciação como um *mecanismo total* que *afeta a língua inteira*, percebemos Benveniste preocupado com uma visão segmentada da língua, própria da linguística da sua época. Isso por que ele não concebe, como vimos na seção anterior, os níveis da língua como separados, mas integrados, e muito menos a enunciação como um nível a mais da análise linguística. Na verdade, a enunciação afeta a língua como um todo, uma vez que uma análise enunciativa considera as unidades dos níveis em integração, o que Flores (2010) nomeia como *transversalidade enunciativa*.

Ainda nesse texto, Benveniste acrescenta que a enunciação pode ser estudada sob diversos aspectos, a saber:

- a realização vocal da língua – “os sons emitidos e percebidos [...] procedem sempre de atos individuais, que o linguista surpreende sempre que possível em uma produção nativa, dentro da fala” (BENVENISTE, 2006d, p.82);
- o aspecto da semantização – nesse aspecto, a questão é ver como o “sentido” se forma em “palavras”, fenômeno que diz respeito aos “procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram” (BENVENISTE, 2006d, p.83);

- o quadro formal da sua realização⁴¹ – segundo Benveniste, esse aspecto seria o objeto de seu texto e se refere aos “caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza” (BENVENISTE, 2006d, p. 83).

Com o objetivo de apresentar um caminho metodológico para a análise linguística, Benveniste sugere que o linguista deve partir do ato, verificar a situação em que esse ato se apresenta e, por fim, analisar os instrumentos ou recursos linguísticos para a sua realização: “Na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização” (BENVENISTE, 2006d, p. 83). Em seguida esclarece o que seria o ato a que se refere:

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno. (BENVENISTE, 2006d, p.83-84).

Desse modo, o linguista se refere à enunciação em relação à língua como um *processo de apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua, enuncia sua posição e imediatamente “implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribui a este outro. Toda a enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário”. (BENVENISTE, 2006d, p.84, grifo do autor).

A partir deste ponto, acreditamos que seja imprescindível o aprofundamento da questão da intersubjetividade, pois está implicada na noção de ato. Dessa forma, esse será o aspecto explorado na subseção a seguir.

3.1.2.1 A intersubjetividade no discurso⁴²

A intersubjetividade assume um papel fundamental na teoria benvenistiana. Nesse sentido, inspirados no percurso de investigação apresentado por Flores (2013a), percorreremos alguns textos que embasaram essa reflexão, a saber: “Estrutura das relações de pessoa no verbo” (1946), “A natureza dos pronomes” (1956), “Da subjetividade na linguagem” (1958) e “A linguagem e a experiência humana” (1965).

⁴¹ Ao utilizar a expressão “o quadro formal de sua realização”, Benveniste se refere ao ato, à situação em que ele se realiza e aos recursos linguísticos que tornam possível esse ato.

⁴² Entendemos que “frase”, “texto” e “discurso” constituem o produto do ato de enunciação, por isso, serão tomados, neste estudo, como termos equivalentes.

A noção de subjetividade na linguagem é fruto da distinção que Benveniste nos apresenta no famoso par linguístico *pessoa/não pessoa*. A primeira vez que essa dupla de conceitos aparece é no texto “Estrutura das relações de pessoa no verbo” (1946), no qual Benveniste faz uma reflexão a respeito da categoria de pessoa no verbo⁴³ e critica a simetria que a teoria gramatical clássica atribui a essa categoria.

Primeiramente, o linguista expõe a seguinte informação sobre a natureza das línguas:

Em todas as línguas que possuem um verbo, classificam-se as formas da conjugação segundo a sua referência à pessoa, constituindo a enumeração das pessoas propriamente a conjugação; distinguem-se três no singular, no plural e eventualmente no dual. Essa classificação é notoriamente herdada da gramática grega [...]. (BENVENISTE, 1995e, p. 247).

Benveniste vai além e acrescenta que “essa classificação é ainda hoje admitida, não somente como verificada para todas as línguas dotadas de um verbo, mas como natural, e inscrita na ordem das coisas” (BENVENISTE, 1995e, p. 248). Ambas as citações nos fazem refletir sobre o ensino contemporâneo da língua materna nas escolas e sobre o que o Ensino Superior espera do aluno ingressante. Vemos, com frequência, professores do Ensino Fundamental e Médio embasando seu objeto de estudo nos pilares das gramáticas clássicas, por vezes arcaicas e desatualizadas, quando os instrumentos de ingresso no Ensino Superior apontam na direção de uma abordagem da língua como geradora de significação e integradora de texto e gramática, em que esta é considerada um meio para a produção de sentidos e não como um fim em si mesma.

Benveniste amplia sua crítica e demonstra um desacordo em relação à suposta simetria entre as três pessoas, 1ª, 2ª e 3ª – *eu*, *tu* e *ele*, respectivamente –, e conclui que há uma disparidade entre a terceira e as duas primeiras, *elas não são homogêneas*. Resumidamente, podemos afirmar que “eu” e “tu” integram a noção de *pessoa*, enquanto “ele” integra a noção de *não pessoa*.

Ainda sobre a distinção entre pessoa (*eu-tu*) e não pessoa (*ele*), Benveniste aponta três características, a saber:

1. Unicidade específica: *eu* e *tu* são sempre únicos, “o ‘eu’ que enuncia, o ‘tu’ ao qual ‘eu’ se dirige são cada vez únicos. ‘Ele’, porém, pode ser uma infinidade de sujeitos ou nenhum”. (BENVENISTE, 1995e, p. 253, grifos do autor).

⁴³ Embora Benveniste (1995, p. 247, grifos meus) afirme que “o verbo é, **com o pronome**, a única espécie de palavra submetida à categoria de pessoa”, neste texto, a sua preocupação é **somente com o verbo**. Em outro texto, de 1956, “A natureza dos pronomes”, ele se detém mais detalhadamente no pronome.

2. Inversibilidade: *eu* e *tu* são inversíveis entre si, “o que ‘eu’ define como ‘tu’ se pensa e pode inverter-se em ‘eu’, e ‘eu’ se torna um ‘tu’”. (BENVENISTE, 1995e, p. 253, grifos do autor). Nenhuma relação paralela é possível entre o par *eu* e *tu* e *ele*, pois a terceira pessoa não designa nada, nem ninguém.

3. Predicação verbal: é somente através da terceira pessoa que algo pode ser predicado verbalmente.

Além dessa primeira oposição entre pessoa e não pessoa, Benveniste nos apresenta outra entre o par *eu-tu*: *eu* é pessoa subjetiva, e *tu* é pessoa não subjetiva. Temos então, duas correlações:

1. Correlação de pessoalidade – que opõe as pessoas *eu-tu* à não pessoa *ele*.
2. Correlação de subjetividade – interior à precedente e que opõe *eu* a *tu*.

Em outras palavras, a correlação de pessoalidade envolve o traço de pessoa, presente em *eu* e *tu*, e o de não pessoa, presente em *ele*; já a correlação de subjetividade descreve a oposição existente entre o *eu* (pessoa subjetiva) e o *não eu* (pessoa não subjetiva).

Percebemos que tais reflexões, além de se distanciarem das teorias tradicionais e clássicas, muitas vezes presentes no ensino da língua materna, ampliam a visão do aluno sobre o uso da língua, via transposição do conhecimento⁴⁴, permitindo que ele se enxergue como indivíduo capaz de se instaurar como *eu/nós* e implantar o outro diante de si (*tu/vocês*). Um dos nossos objetivos é o de evidenciarmos se essas reflexões benvenistianas são efetivamente transpostas para as provas de ingresso no Ensino Superior.

Seguindo o percurso de investigação proposto inicialmente, por ora, vamos nos deter na análise do texto “A natureza dos pronomes” (1956), para, em seguida, nos aprofundarmos mais especificamente na questão central desta subseção, a subjetividade.

Segundo Flores (2013a), esse texto é o primeiro a retomar a distinção *pessoa/não pessoa*, elaborada dez anos antes, em “As relações de pessoa no verbo” (1946). O autor complementa que, embora o título do texto seja enganador, dando a entender que se trata tão somente de um texto sobre pronomes, “o linguista opera aqui com uma distinção cujo alcance é muito maior e mais complexo: a oposição subjetivo/objetivo”. (FLORES, 2013a, p. 93).

Inicialmente, Benveniste esclarece que os pronomes, considerados formas linguísticas de uma mesma classe, constituem um problema de linguagem. Apresentando-os como fatos de linguagem, afirma que os “pronomes não constituem uma classe unitária, mas espécies diferentes segundo o modo de linguagem do qual são os signos” (BENVENISTE, 1995a, p.

⁴⁴ A noção de *transposição de conhecimento* é tratada no capítulo 5 desta tese.

277). Acrescenta ainda que “uns pertencem à sintaxe da língua, outros são característicos daquilo a que chamaremos as ‘instâncias do discurso’, isto é, os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor” (BENVENISTE, 1995a, p. 277, grifo do autor). Em outras palavras, uns pertencem à sintaxe, e outros, à enunciação.

Em seguida, Benveniste chama atenção para o fato de que, entre *eu* e um nome referente a uma noção lexical, há, além das distinções formais ligadas à morfologia e à sintaxe, “outras, que se prendem ao próprio processo da enunciação linguística e que são de uma natureza mais geral e mais profunda” (BENVENISTE, 1995a, p. 278). Assim, quando um nome é empregado, refere-se a uma noção constante e objetiva que permanece sempre idêntica na sua representação. “No entanto, as instâncias de emprego de *eu* não constituem uma classe de referência, uma vez que não há ‘objeto’ definível como *eu* ao qual se possam remeter identicamente essas instâncias” (BENVENISTE, 1995a, p. 278, grifos do autor). Cada *eu* corresponde a um ser único que se refere a uma “realidade de discurso”. Benveniste destaca a palavra “realidade” justamente para deixar claro que não se trata de uma realidade referencial, concreta, do mundo físico, mas da “realidade de discurso”. “*Eu* só pode definir-se em termos de ‘locução’, não em termos de objetos, como um signo nominal” (BENVENISTE, 1995a, p. 278, grifos do autor). Ele ainda acrescenta que “*eu* significa ‘a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém *eu*’. Instância única por definição, e válida somente na unicidade” (BENVENISTE, 1995a, p. 278, grifos do autor). Desse ponto de vista, *tu* e *eu* são simétricos, já que *tu* é o “‘‘indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu*’’” (BENVENISTE, 1995a, p. 279, grifos do autor). Nesse sentido, justificando o tratamento dos pronomes como um problema de linguagem e não de língua, Benveniste define *eu* e *tu* como “categorias da linguagem”, as quais se relacionam com a sua “posição na linguagem”. Assim, cada uma tem seu lugar na linguagem, e a linguagem, por sua vez, determina que as línguas “reservem” lugares para ambas as categorias.

Assim como *eu* e *tu*, o linguista nos apresenta uma série de “indicadores” que comungam das mesmas propriedades, sendo eles os pronomes, advérbios, locuções adverbiais, e um aspecto, em especial, que ganha relevo, a *dêixis*. Benveniste deixa claro que a *dêixis* não é a propriedade de uma palavra se referir a um objeto concreto, do mundo físico, ela é “contemporânea da instância de discurso que contém o indicador de pessoa; dessa referência o demonstrativo tira o seu caráter cada vez único e particular, que é a unidade da instância de discurso à qual se refere” (BENVENISTE, 1995a, p. 280). Esse ponto instiga uma reflexão sobre como a *dêixis* é tratada nas provas de vestibular e do Enem a serem analisadas nesta tese. Acreditamos na possibilidade de esse aspecto ser tratado, tanto em

relação aos demonstrativos quanto a outras questões gramaticais, pelo viés enunciativo, por meio da transposição do conhecimento. O entendimento de questões como a dêixis faz parte de uma boa compreensão textual, porém a maneira como isso é exigido do candidato/aluno é um ponto a ser analisado.

Finalizando a discussão acerca do artigo “A natureza dos pronomes”, destacamos mais alguns pontos relevantes para o nosso percurso de leitura. Benveniste acrescenta um elemento à distinção entre *pessoa* e *não pessoa*, apresentando os signos autorreferenciais, submetidos à condição de pessoa, e os signos que remetem a uma situação.

De um lado, temos os signos plenos e, de outro, os vazios, porque não possuem um sentido estável no sistema. Os signos vazios permitem o exercício da linguagem e se tornam plenos à medida que “um locutor os assume em cada instância do seu discurso. Desprovidos de referência material, não podem ser mal empregados; não afirmando nada, não são submetidos à condição de verdade e escapam a toda negação” (BENVENISTE, 1995a, p. 280). Esses signos vazios, na verdade, são fundamentais na conversão da língua em discurso e estão submetidos à condição de pessoa.

Ao se questionar se somente haverá signos submetidos à condição de pessoa e que referem seu próprio uso, Benveniste chega à conclusão de que

Há enunciados de discurso, que a despeito da sua natureza individual, escapam à condição de pessoa, isto é, remetem não a eles mesmos, mas a uma situação “objetiva”. É o domínio daquilo a que chamamos “terceira pessoa”. (BENVENISTE, 1995a, p. 282, grifos do autor).

Embora, mais tarde, Benveniste abandone sua tese sobre signos vazios e plenos apresentada nesse texto, podemos perceber claramente que há uma busca pela definição dos âmbitos objetivo e subjetivo da língua. Além disso, Flores (2013a, p. 96, grifos do autor) acrescenta que,

Com *A natureza dos pronomes*, Benveniste alarga consideravelmente o raciocínio apresentado em *As relações de pessoa no verbo*. E a ampliação diz respeito, de um lado, a um reconhecimento de natureza antropológica que identifica, no nível, da linguagem, a existência de lugares de pessoa e não pessoa nas línguas. De outro lado, ao reconhecimento de classes de naturezas diferentes que permitem ver a língua, simultaneamente, como sistema combinatório de signos e como *atividade manifestada nas instâncias de discurso*.

Assim, vemos Benveniste em busca de elementos que lhe permitam caracterizar o âmbito objetivo (a *não pessoa*) e o subjetivo (a *pessoa*) na língua. Flores (2013a) destaca que,

no texto de 1970, “O aparelho formal da enunciação”, essa dicotomia se dilui, perdendo força, já que a língua passa a ser vista como integrada pela subjetividade, pois “A forma *ele...*tira o seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por ‘eu’”. (BENVENISTE, 1995d, p. 292, grifos do autor), conforme defende Benveniste em “Da subjetividade de linguagem”. Além disso, em “A forma e o sentido na linguagem”, Benveniste argumenta que cada palavra no discurso “não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo” (BENVENISTE, 2006a, p. 234). Ou seja, mesmo os signos plenos vêm para o discurso com uma parte vazia possível de adquirir um sentido singular de acordo com seu emprego no contexto de ocorrência. Assim, as formas de *não-pessoa* adquirem também um valor subjetivo, porque fazem parte do discurso de *eu*.

Dando continuidade à reflexão proposta nesta subseção, como forma de sintetizamos o tema da intersubjetividade, voltamos agora à discussão do belíssimo texto “Da subjetividade na linguagem”, publicado originalmente em 1958, em um periódico de psicologia. Tratamos desse texto anteriormente, buscando traçar uma visão de linguagem na abordagem benvenistiana e, neste subseção, ele retorna para discutirmos a (inter)subjetividade no discurso. Antes, tratamos da linguagem como constitutiva do ser humano e como possibilidade de o homem se tornar sujeito; agora, trataremos do aspecto de mediação da linguagem, que, ao virar discurso, permite ao locutor fazer, de fato, a passagem para sujeito e a estabelecer a comunicação intersubjetiva.

Benveniste, como vimos, discorda da tese de que a linguagem é um instrumento de comunicação do homem e evidencia que toda a linguagem é tomada como intersubjetividade: “É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem” (BENVENISTE, 1995d, p. 285). Por meio dessa afirmação, o linguista sublinha o caráter constitutivo da linguagem no homem e rejeita a concepção instrumental da linguagem, na medida em que é impossível estabelecer uma oposição entre ela e o homem. De acordo com Benveniste (1995d), opor o homem à linguagem é opô-lo à sua própria natureza.

Somente após a vinculação do homem com a linguagem, Benveniste entra propriamente na questão da subjetividade e formula um dos seus mais conhecidos princípios: “É na e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 1995d, p. 286, grifos do autor).

Flores (2013a) destaca que a partir da passagem benvenistiana a seguir, as dificuldades de entendimento do texto “Da subjetividade na linguagem” afloram:

A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo), mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa “subjetividade”, quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” quem⁴⁵ *diz ego*. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo *status* linguístico da “pessoa”. (BENVENISTE, 1995d, p. 286, grifos do autor).

Para elucidarmos as possíveis críticas relacionadas à interpretação dessa passagem, seguimos o raciocínio de Flores (2013a): em primeiro lugar, tomando como base a definição de subjetividade como *a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”*, o locutor passa a não estar na origem do que é dito e, portanto, o sujeito é uma decorrência do discurso, havendo uma passagem de locutor a sujeito. Em segundo lugar, Flores (2013a) apresenta uma distinção entre as duas ocorrências da palavra “ego”, tendo em vista a segunda definição de subjetividade apresentada na mesma citação – *a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem*. Assim, a construção “é ‘ego’ quem *diz ego*” poderia ser parafraseada como “é sujeito quem assume a posição de ‘eu’” (FLORES, 2013a, p. 100, grifo do autor). Por fim, esse “eu” não é apenas um pronome. Ele é uma marca linguística que mostra a passagem de locutor a sujeito.

O sujeito, a partir de tal excerto, é posto como o efeito/decorrência da apropriação da língua por um locutor, ou seja, não está na origem do que é dito e não está atrelado às formas aparentes de sua presença, mas em todas as formas atualizadas nos discursos, porque estas estão em relação a quem enuncia. Ao locutor é reservada a posição daquele que se apropria da língua e a transforma em discurso, constituindo o efeito do sujeito na linguagem, através da relação que estabelece com sua língua, que é refeita a cada ato enunciativo. Há, assim, uma passagem de locutor a sujeito, possibilitada pelo ato de enunciação, passagem que particularmente nos interessa, visto que pretendemos verificar de que forma questões enunciativas tão relevantes como essa são transpostas para as provas de ingresso no Ensino Superior.

Assim sendo, essa propriedade da subjetividade, que assegura a comunicação linguística, é dada pela categoria de *pessoa* presente no sistema da língua mediante

⁴⁵ Na versão brasileira lê-se “é ‘ego’ que *diz ego*”. Em francês, lê-se, à página 260 da edição da Gallimard, “est ‘ego’ qui dit ‘ego’”. Em vista do contexto das reflexões de Benveniste e sem discordar da tradução, Flores (2013) nos alerta que o mais adequado seria traduzir para “é ‘ego’ quem *diz ‘ego’*” (como a última ocorrência de *ego* da edição em francês, sem itálico e entre aspas).

determinadas formas linguísticas. Entretanto, para se converter em sujeito, o locutor possui como condição necessária a linguagem, tomada enquanto intersubjetividade: “eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*” (BENVENISTE, 1995d, p. 286, grifos do autor). Assim, “é numa realidade dialética que englobe os dois termos e os defina pela relação mútua que se descobre o fundamento lingüístico da subjetividade” (BENVENISTE, 1995d, p. 287).

Nesse sentido, a capacidade para se propor como sujeito encontra a sua condição na relação de intersubjetividade do par *eu-tu*, atualizada em um *aqui-agora*, dentro de um universo de valores culturais. O homem somente pode falar/escrever porque é constituído pelo outro. Até mesmo porque é a condição de intersubjetividade que torna possível a linguagem, que, segundo Benveniste, é o que garante ao homem a sua definição enquanto tal e a sua proposição como sujeito.

Portanto, ao destacar as figuras de locutor e alocutário, retomamos o ato de enunciação, enquanto processo que insere o sujeito na língua e no mundo, evidenciando o caráter intersubjetivo da linguagem. Em “O aparelho formal da enunciação”, Benveniste assinala que “o que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 2006d, p. 87, grifo do autor). Essa condição intersubjetiva da linguagem é marcada pela estrutura do diálogo, a qual instaura o que o linguista denomina de *quadro figurativo da enunciação*, uma vez que a enunciação “coloca duas ‘figuras’ igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação”. (BENVENISTE, 2006d, p. 87, grifo do autor).

Dando continuidade à reflexão benvenistiana, não há como separar homem e linguagem, uma vez que Benveniste afirma que “a linguagem ensina a própria definição de homem” (BENVENISTE, 1995d, p. 285). É somente através da linguagem que o homem pode se definir como tal, nela e por ela se propondo como sujeito para *viver*, afinal, é de uma *experiência humana* que estamos falando no momento em que o locutor toma a palavra para enunciar sua posição de sujeito em face de um *tu*, construindo, por meio das relações intersubjetivas instanciadas em espaço e tempo específicos, um sistema único de referências. A noção de subjetividade está intrinsecamente ligada ao exercício da língua, o que nos faz pensar na noção de experiência vivida pelo locutor. Sua identidade se dá por meio do uso que faz da língua, e isso é o que o torna sujeito na linguagem.

Tal reflexão, ao nosso entender, pode encontrar maior ancoragem no texto “A linguagem e a experiência humana”, publicado originalmente em 1965, momento em que Benveniste dedica uma análise detalhada à categoria de *tempo*. Nesse artigo, Benveniste parte

da afirmação de que todas as línguas possuem em comum certas categorias elementares que independem da determinação cultural e “nas quais vemos a experiência subjetiva dos sujeitos que se colocam e se situam na e pela linguagem”. (BENVENISTE, 2006b, p. 68).

O linguista afirma que as oposições linguísticas entre *eu*, *tu* e *ele*, inerentes ao discurso, conferem ao *eu* o estatuto de introduzir “a presença da pessoa [no discurso] sem a qual nenhuma linguagem é possível” (BENVENISTE, 2006b, p. 69). Desse modo, o ato de discurso que enuncia *eu* é “cada vez um novo ato, ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos” (BENVENISTE, 2006b, p. 68). Assim, “desde que o pronome *eu* aparece num enunciado, evocando – explicitamente ou não – o pronome *tu* para se opor conjuntamente a *ele*, uma experiência humana se instaura de novo e revela o instrumento linguístico que a funda” (BENVENISTE, 2006b, p. 69). O linguista conclui que “esta é a atualização de uma experiência essencial, que não se concebe possa faltar a uma língua” (BENVENISTE, 2006b, p. 69). Isso garante a universalidade da experiência humana na linguagem, pois, em todas as línguas, deve haver a possibilidade de o homem se singularizar, apesar das particularidades das formas linguísticas.

Uma dialética singular é a mola dessa subjetividade. A língua provê os falantes de um mesmo sistema de referências pessoais de que cada um se apropria pelo ato de linguagem e que, em cada instância de seu emprego, assim que é assumido por seu enunciador, se torna único e sem igual, não podendo realizar-se duas vezes da mesma maneira. (BENVENISTE, 2006b, p. 69).

Benveniste nos lembra de que há outras formas que permitem essa “dialética singular”, além dos pronomes. Ele cita a série dos dêiticos⁴⁶ e afirma que aquele que se enuncia no discurso será sempre o centro e o ponto de referência. Além disso, há outra forma reveladora dessa experiência subjetiva: o *tempo*, uma das categorias que mais propiciam a investigação da subjetividade.

Benveniste define três maneiras de conceptualização de tempo: tempo físico, tempo crônico e tempo linguístico. Flores (2013a, p. 108) ressalta que “é no tempo linguístico que Benveniste ancora boa parte de suas reflexões”. É o tempo linguístico que está, para o linguista sírio-francês, intrinsecamente ligado ao exercício da linguagem, de modo que o

⁴⁶ Benveniste denomina os dêiticos como indicadores da subjetividade ou índices da enunciação ou do discurso e aponta três grupos de elementos dêiticos: as formas pronominais, verbais e temporais, que formam as categorias de pessoa, de espaço e de tempo, respectivamente.

tempo se define e se organiza na e pela enunciação, da qual provém a categoria do presente, e, em relação a esta, situam-se outras categorias (passado e futuro).

Logo, a relação da enunciação com o tempo se mostra fundante, conforme Benveniste (2006d, p. 85, grifos nossos) explicita no artigo “O aparelho formal da enunciação”: “poder-se-ia supor que a temporalidade é um quadro inato do pensamento. Ela é produzida, na verdade, *na e pela* enunciação. Da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo”. O tempo linguístico, é, então, ligado à manifestação da subjetividade *no* e *do* discurso. Assim, toda e qualquer enunciação organiza a temporalidade do discurso a partir do presente da fala de um locutor, e esse tempo é compartilhado pelo alocutário, pois “a temporalidade que é minha quando ela organiza o meu discurso, é aceita sem dificuldade como sua pelo meu interlocutor”. (BENVENISTE, 2006b, p. 77).

A questão do tempo, portanto, é singular e está organicamente ligada ao exercício da língua, ou seja, à enunciação, e se define como função de discurso. Como essa temporalidade é explorada em questões de prova para o ingresso no Ensino Superior? Essa é uma questão que deixaremos em suspenso para tratarmos também na etapa da análise (capítulo 6). Passemos, na próxima subseção, à questão da referência no discurso.

3.1.2.2 A referência no discurso

A questão da referência comparece em “O aparelho formal da enunciação” como vinculada à situação de discurso e à intersubjetividade inerente ao ato enunciativo. Como Benveniste (2006d) pontua, na enunciação, consideram-se sucessivamente o próprio ato, as situações em que ele se realiza e os instrumentos de sua realização. Esses elementos constituem os três componentes do quadro de realização da enunciação. Parte-se, pois, da globalidade do fenômeno, do todo do ato, levando em conta a própria situação em que ele se dá, para, então, descrever e categorizar os instrumentos dessa realização. Retomando essa questão, cabe, então, a seguinte pergunta: o que significa, na enunciação, considerar, o próprio ato, as situações em que ele se realiza e, por fim, os instrumentos de realização?

Conforme tratado na subseção anterior, o ato da enunciação “introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação” (BENVENISTE, 2006d, p. 83). Assim, a figura do locutor que efetua a língua em uma instância de discurso é condição para que se produza a enunciação. Da mesma forma, a presença do interlocutor é

igualmente essencial, uma vez que ambos são mutuamente constitutivos e constituídos *na e pela* linguagem.

Quanto às chamadas “situações” em que o ato se realiza, tema central desta subseção, Benveniste (2006d, p. 84) postula que, “na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo”. Estamos falando da referência, que é *parte integrante da enunciação*. Desse modo, locutor e alocutário criam referências que são próprias do seu discurso.

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância do discurso constitua um centro de referência interno. (BENVENISTE, 2006d, p. 84).

O enunciado não admite dúvidas: faz referência à enunciação – ato individual de utilização da língua no qual estão implicados pessoa, tempo e espaço – e não ao mundo. Obviamente, quando falamos/escrevemos, estabelecemos uma certa relação com o mundo, mas sempre mediada pelo locutor em sua relação de referência e correferência com o interlocutor no discurso. Percebe-se a importância central da noção de referência no âmbito da língua em uso: ela constitui a própria condição dessa apropriação, pois é pela necessidade de referir *no e pelo* discurso que o locutor mobiliza a língua. Em suma, é via discurso que o locutor coloca a língua em relação com a realidade, portanto, é sempre uma realidade constituída no discurso. É interessante pontuar o fato de que a referência está atrelada à relação de intersubjetividade pela *necessidade* de referir do locutor e pela possibilidade de correferir do alocutário: “a condição mesma [...] dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir [...]”. (BENVENISTE, 2006d, p. 84).

Para que locutor e alocutário estejam referencialmente em relação, na comunicação intersubjetiva, é preciso que instrumentos da enunciação sejam mobilizados: as formas e as funções da língua. É disso que tratamos na subseção seguinte.

3.1.2.3 *As formas e funções: instrumentos para a produção de sentidos no discurso*

Quanto às formas, funções e instrumentos de realização do ato enunciativo, esses designam o próprio aparelho formal da enunciação, dispositivo formado por índices específicos e procedimentos acessórios.

Conforme Benveniste, a posição do locutor, parâmetro nas condições requeridas pela enunciação, é expressa por meio de índices específicos e por procedimentos acessórios: “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (BENVENISTE, 2006d, p. 84). Assim, há uma relação de complementaridade entre os índices específicos e os procedimentos acessórios, pois ambos fazem parte do aparelho formal da enunciação. Os primeiros compreendem os índices de pessoa (relação *eu-tu*), os índices de ostensão (*aqui-agora*) e os tempos verbais (presente – forma axial que coincide com a enunciação); enquanto os segundos dizem respeito à operação de sintagmatização pelo locutor, que promove a produção de sentidos no discurso. Assim, compreender que tanto os índices específicos quanto os procedimentos acessórios se relacionam aos modos de organização das formas escolhidos pelo locutor para se marcar em sua enunciação significa estender o objeto de estudo da enunciação à toda a língua.

Nesse sentido, toda vez que utilizamos a língua para estabelecer relações com o outro e com a realidade, instanciamos-nos como locutor e ao outro como alocutário, assim como determinamos o espaço e o tempo; porém, apenas fazer isso não é o suficiente, uma vez que desejamos, através da enunciação, atuar sobre o outro. É, portanto, com esse objetivo que o locutor coloca em ação os procedimentos acessórios, dispondo de um “aparelho de funções” (BENVENISTE, 2006d, p. 86) que se constitui:

a) da interrogação: para suscitar uma resposta (conta com formas lexicais e sintáticas da interrogação, partículas, pronomes, seqüências, entonação, etc.);

b) da intimação: para ordenar ou fazer um apelo (manifesta-se por categorias tais como vocativo, o imperativo);

c) da asserção: para comunicar uma certeza (manifestação mais comum da presença do locutor por meio de proposições afirmativas ou negativas);

d) das modalidades: podem se apresentar nas formas verbais (modos optativo, subjuntivo), que expressam as atitudes do enunciador acerca do que enuncia (expectativa, desejo, apreensão), e pela fraseologia (formas indicativas de incerteza, possibilidade, indecisão ou recusa deliberada da asserção).

Portanto, com os índices específicos, ocorre a instanciação do quadro da enunciação (*eu-tu-aqui-agora*); já com os procedimentos acessórios, o locutor passa a realizar encadeamentos sintáticos na tentativa de levar o interlocutor a partilhar do seu “mundo”, produzindo diferentes efeitos de sentido. Assim, a sintagmatização está a serviço da semantização, uma vez que Benveniste nos ensina que, “[...] indo além das palavras, a ideia

deve sofrer a restrição de leis de seu agenciamento” (BENVENISTE, 2006a, p. 232). É na organização das formas que se deve buscar o sentido do discurso.

Desse modo, ainda vinculada ao eixo do aparelho formal da enunciação, a subseção seguinte aborda as relações entre as noções de *forma* e *sentido* nos modos de organização da língua na conjunção do universo do signo (domínio semiótico) e do universo do discurso (domínio semântico). Consideramos que as discussões sobre forma e sentido presentes nos textos “Os níveis da análise lingüística” e “A forma e o sentido na linguagem”, embora sejam de outro momento da teoria, conforme Flores (2013a), estão relacionadas às questões do “Aparelho formal da enunciação” como semantização, intersubjetividade e referência. Por isso, colocamos tais textos nesta seção juntamente com o “Aparelho formal da enunciação”.

3.1.2.4 A forma e o sentido na língua-discurso

As noções de forma e sentido, semiótico e semântico, concebidas por Benveniste, são contempladas, principalmente, em dois de seus artigos, apresentados aqui em ordem cronológica, considerando-se a data de sua primeira publicação: “Os níveis da análise lingüística” (1964) e “A forma e o sentido na linguagem” (1966). Relacionados aos conceitos já mencionados, vislumbram-se ainda as noções de frase, referência, sintagmatização e semantização, também basilares na teoria benvenistiana. Tais noções encontram-se relacionadas ao segundo aspecto do aparelho formal da enunciação, a semantização da língua.

Segundo Flores (2013a, p. 128, grifo do autor), o texto “Os níveis da análise lingüística”, além de poder ser lido pelo “viés de uma discussão do alcance e dos limites de uma análise estrutural da língua”, também pode ser lido “como uma espécie de origem de uma abordagem ‘operatória’ da enunciação”. Nesse texto, Benveniste faz uma reflexão sobre a análise lingüística, fugindo do que é frequentemente apresentado em manuais de lingüística, qual seja a divisão da língua em camadas ou partes (fonologia, morfologia, sintaxe, etc.). O linguista considera que o procedimento de delimitação dos elementos deve acontecer por meio das relações que os unem, evidenciando, desse modo, a natureza articulada da linguagem humana, manifestada nas línguas particulares. O procedimento, por sua vez, consiste “em duas operações que se comandam uma à outra e das quais todas as outras dependem: 1ª a segmentação; 2ª a substituição” (BENVENISTE, 1995f, p. 128). Benveniste deixa claro que, embora as operações sejam concomitantes, na análise, elas não têm o mesmo alcance. Na substituição, temos a identificação de um segmento em função de outros segmentos com os quais está em relação de possibilidade de substituição. “A substituição,

porém, pode operar também sobre elementos não segmentáveis” (BENVENISTE, 1995f, p. 128), ou seja, na segmentação, é esperado que os elementos sejam segmentáveis, enquanto, na substituição, não. Vejamos o exemplo de Benveniste:

Se os elementos segmentáveis mínimos se identificam como *fonemas*, a análise pode ir além e isolar no interior do fonema *traços distintivos*. Esses traços distintivos do fonema, porém, já não são segmentáveis, embora identificáveis e substituíveis. Em [d'] reconhecem-se quatro traços distintivos: oclusão, dentalidade, sonoridade, aspiração. Nenhum deles pode realizar-se por si mesmo fora da articulação fonética em que se apresenta. Não podemos, também, determinar-lhes uma ordem sintagmática; a oclusão é inseparável da dentalidade, e o sopro da sonoridade. Cada um deles admite, apesar disso, uma substituição. A oclusão pode ser substituída por uma fricção; a dentalidade pela labialidade, a aspiração pela glotalidade, etc.”. (BENVENISTE, 1995f, p. 128-129, grifos do autor).

E conclui:

Chegamos assim a distinguir duas classes de elementos mínimos: os que são ao mesmo tempo segmentáveis e substituíveis, os fonemas, e os que são apenas substituíveis, os traços distintivos dos fonemas. Pelo fato de não serem segmentáveis, os traços distintivos não podem constituir classes sintagmáticas; mas pelo fato de serem substituíveis, constituem classes paradigmáticas. (BENVENISTE, 1995f, p. 129).

Benveniste destaca a relação mútua entre o nível fonemático e o nível dos traços distintivos, os quais chama de *merismas*⁴⁷, e declara que ambos são “níveis sucessivamente atingidos, produzindo a combinação dos merismas o fonema ou decompondo-se o fonema em merismas” (BENVENISTE, 1995f, p. 129). Em seguida, propõe a seguinte questão: “Qual é a condição *lingüística* dessa relação mútua” (BENVENISTE, 1995f, p. 129, grifo do autor) à qual responde em seguida, dizendo que “o *sentido* é de fato a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter *status* lingüístico” (BENVENISTE, 1995f, p. 130, grifos do autor). Assim, a segmentação e a substituição só podem ser aplicadas quando um elemento é referido ao nível superior que o contém.

Em outras palavras, o fonema pode sofrer ambas as operações, entretanto o merisma é substituível, mas não segmentável e, com isso, Benveniste inclui o merisma na sua análise justamente para mostrar que o sentido é a questão fundamental, ou seja, não se pode descer mais sem se perder o sentido. Logo, entendemos o sentido, nesse contexto, como a possibilidade de referência a um nível superior. E o que seria esse nível superior? A frase,

⁴⁷ Os “[...] merismas (gr. *mérisma*, -atos, ‘delimitação, parte, pedaço’)” (BENVENISTE, 1995f, p. 129, grifos do autor) seriam, assim, as unidades mínimas de análise.

entendida como uma unidade constituída de palavras, um limite superior, sem ser ela própria um elemento que possa estar referido a outro nível.

A transição de um nível a outro suscita o surgimento de dois tipos de relações: as distribucionais – entre elementos de mesmo nível – e as integrativas – entre elementos de níveis diferentes. “Uma unidade será reconhecida como distintiva num determinado nível se puder identificar-se como ‘parte integrante’ da unidade de nível superior, da qual se torna o *integrante*.” (BENVENISTE, 1995f, p. 133, grifos do autor).

As relações distribucionais permitem reconhecer unidades constituintes, enquanto as integrativas permitem reconhecer unidades integrantes. O alcance dessa distinção entre constituinte e integrante funciona entre dois limites: o limite superior é a frase e o inferior é o merisma. “A frase só se define, portanto, pelos seus constituintes; o merisma só se define como integrante”. (BENVENISTE, 1995f, p. 134).

Ao se questionar a respeito da função que se pode determinar para a distinção entre constituinte e integrante, Benveniste apresenta duas noções fundamentais na sua teoria: forma e sentido. “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” (BENVENISTE, 1995f, p. 135-136, grifos do autor). Porém, ao dar continuidade à sua reflexão sobre a questão do sentido, o linguista apresenta outra acepção completamente diferente da citada e que tem a ver com a pergunta “qual o sentido?”. Para responder a essa questão, temos que considerar que a língua serve para estabelecer certa ligação com o mundo. Eis que surge também um segundo sentido para a noção de frase:

A frase, criação indefinida, variedade sem limites, é a própria vida da linguagem em ação. Concluímos que se deixa com a frase o domínio da língua como sistema de signos e se entra num outro universo, o da língua como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso. (BENVENISTE, 1995f, p. 139).

Resumidamente, nesse texto, a frase assume duas acepções: na primeira (forma), ela é o nível superior de análise, é uma predicação; na segunda (sentido), ela é o discurso em si⁴⁸.

A frase é uma unidade, na medida em que é um segmento de discurso, e não na medida em que poderia ser distintiva com relação a outras unidades do mesmo nível – o que ela não é, como vimos. É porém, uma unidade

⁴⁸ Temos exposta novamente a flutuação terminológica (FLORES, 2013) na leitura da obra benvenistiana, que exige uma leitura atenta e uma apresentação detalhada de cada incidência dos termos.

completa, que traz ao mesmo tempo sentido e referência: sentido porque é enformada de significação, e referência porque se refere a uma determinada situação. Os que se comunicam têm justamente isto em comum, uma certa referência de situação, sem a qual a comunicação como tal não se opera, sendo inteligível o ‘sentido’ mas permanecendo desconhecida a ‘referência’. (BENVENISTE, 1995f, p. 139-140, grifos do autor).

Quando o autor afirma que, com a frase, deixa-se o domínio da língua enquanto sistema de signos e se entra em um outro domínio, o da língua como ação entre interlocutores, é possível vislumbrar a elaboração da distinção entre os modos semiótico e semântico, que é engendrada de forma mais contundente no artigo “A forma e o sentido na linguagem”. Embora, em “Os níveis da análise lingüística”, Benveniste não mencione diretamente os termos “semiótico” e “semântico”, é certo que o domínio da língua, enquanto sistema de signos, incluindo desde o nível merismático até o da frase como proposição, nada mais é do que relativo ao domínio semiótico, ao passo que a frase, concebida enquanto variedade sem limite, vida da linguagem em ação, pertence ao modo semântico, em que a língua, colocada em emprego e em ação, atua como mediadora entre os homens e o mundo, permitindo a integração da sociedade e a manifestação da cultura.

Em “A forma e o sentido na linguagem”, Benveniste registra uma conferência dirigida a filósofos em 1966. Nesse artigo, o mestre se propõe a tratar das noções *gêmeas* de forma e sentido, não sendo possível estabelecer uma oposição entre elas, já que, no funcionamento concreto da língua, ambas se unem para que o homem possa, constituindo-se como sujeito, *viver* na linguagem.

O autor adota a noção saussureana da língua como um sistema de signos, mas pretende complementar Saussure, afirmando que o signo linguístico não diz tudo a respeito da língua. Propõe, então, duas maneiras de ser língua, denominadas por ele domínios semiótico e semântico, conforme vemos em suas palavras:

[...] tudo o que é do domínio do semiótico tem por critério necessário e suficiente que se possa identificá-lo no interior e no uso da língua. Cada signo entra numa rede de relações e de oposições com os outros signos que o definem, que o delimitam no interior da língua. Quem diz “semiótico” diz “intralinguístico”. Cada signo tem de próprio o que o distingue dos outros signos. Ser distintivo e ser significativo é a mesma coisa. (BENVENISTE, 2006a, p. 227-228, grifos do autor).

Primeiramente, deter-nos-emos no domínio semiótico, para o qual Benveniste apresenta o signo linguístico como unidade e o caracteriza pelo duplo ponto de vista: o da forma e o do sentido. Para determinar a forma do signo linguístico, Benveniste recorre ao

termo saussuriano *significante*, ou seja, “a forma sonora que condiciona e determina o significado, o aspecto formal da entidade chamada signo” (BENVENISTE, 2006a, p. 225). Em relação ao sentido do signo linguístico, Benveniste se refere ao *significado* e, ao tentar defini-lo, “recorre a um duplo aspecto das unidades do semiótico: serem delimitadas e definidas numa rede de relações e oposições no interior do sistema e poderem ser identificadas no uso da língua” (FLORES, 2013a, p. 139). Desse modo, o primeiro aspecto implica distintividade, e o segundo, reconhecimento. A questão relacionada a esse domínio é a seguinte: tal signo significa ou não? É nesse ponto que Benveniste acrescenta que o signo linguístico comporta o uso e, conseqüentemente, o papel do locutor, pois, “fora do uso, o signo não existe” (BENVENISTE, 2016a, p. 227); é somente no uso da língua que os falantes nativos podem determinar se o signo existe ou não, devendo reconhecê-lo como pertencente ao domínio da língua. Da esfera do semiótico, Benveniste passa para o domínio semântico:

A noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação; vemos desta vez na língua sua função mediadora entre homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens. (BENVENISTE, 2006a, p. 229).

Esse trecho caracteriza o domínio “da língua em emprego e em ação”, ou seja, o domínio semântico, cuja unidade consiste na palavra, e que encontra expressão na frase. A forma do semântico é o sintagma, já o sentido do semântico é chamado por Benveniste de *ideia*: “o sentido da frase é de fato a ideia que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras” (BENVENISTE, 2006a, p. 320). Assim, é *no* e *pelo* arranjo específico das palavras no texto que o sentido se produz. Dessa forma, dependendo do sentido que se deseja imprimir ao enunciado, o locutor vai realizar determinadas escolhas linguísticas, colocando-as em certa combinação sintática, questão importante de ser explorada em atividades de leitura e em questões de provas de ingresso no Ensino Superior.

Assim sendo, se o sentido da frase é a ideia que ela exprime, ideia esta que se realiza formalmente no âmbito do sintagma (sintagmatização), trata-se de “ver como o sentido se forma em palavras”, conforme Benveniste (2006d, p. 83) pontua no segundo aspecto da enunciação (a semantização da língua). Nesse caso, implica dar destaque ao agenciamento de palavras, à sua organização sintática, à ação de umas palavras sobre as outras, ou seja, ao

processo de sintagmatização. Por isso, o linguista também salienta que o sentido da palavra é seu emprego, o que vale se o contexto de ocorrência for considerado.

É interessante pontuar que a observação do processo de sintagmatizar formas para a produção de sentidos é muito presente no trabalho de interpretação e compreensão textual nas provas de língua portuguesa do vestibular e do Enem. Com efeito, nesses processos avaliativos, espera-se que o aluno apresente respostas sobre o sentido de palavras em contextos específicos de ocorrência no interior do universo textual. Como já constatamos, o sentido passa pelas formas, desse modo, cumpre observar o modo como o locutor do texto lido⁴⁹ agencia, organiza, seleciona as formas disponíveis na língua, com vistas a tentar verificar as referências e os sentidos do discurso mais adequados entre as escolhas possíveis nas alternativas.

Retomando a reflexão benvenistiana sobre o domínio semântico, o linguista faz menção à questão da referência⁵⁰. A referência está ausente no domínio semiótico, já no semântico, é fundamental. Porém, cabe lembrar que essa referência não é direcionada ao mundo físico ou a algo que não esteja na própria língua: “[...] a ‘referência’ da frase é o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta e que nós não podemos jamais prever ou fixar” (BENVENISTE, 2006a, p. 231, grifo do autor). O autor problematiza essa questão da referência em relação ao sentido e conclui que o sentido é a ideia que resulta da sintagmatização operada pelo locutor, enquanto a referência é a própria situação de discurso.

Consideramos importante chamar a atenção para um ponto que Benveniste explora brevemente ao final do texto e que diz respeito a outras duas noções de forma e sentido, o *método global* e a *dissociação analítica*. Benveniste disserta sobre as transformações que as condições de emprego podem produzir no sentido das palavras agenciadas pela sintagmatização. Assim, as palavras podem assumir valores que em si mesmas não possuem ou até mesmo contraditórios aos que elas possuem em outros lugares. Dessa forma, o linguista conclui que

[...] o “sentido” da frase está na totalidade da ideia percebida por uma compreensão global; a “forma” se obtém pela dissociação analítica do enunciado processada até as unidades semânticas, as palavras. Além disso, as unidades não podem mais ser dissociadas sem deixar de preencher sua

⁴⁹ É possível encontrarmos elementos para a reflexão proposta na tese de doutorado “Leitura e Enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem”, na qual Naujorks (2011) investiga como a leitura pode ser vista como uma modalidade de enunciação (assunto abordado na subseção 4.1, do capítulo 4 desta tese).

⁵⁰ Abordada na subseção 3.1.2.2 deste capítulo.

função. Esta é a articulação semântica. (BENVENISTE, 2006a, p. 232, grifos do autor).

Embora Benveniste não tenha expressado claramente sua proposta, tampouco tenha explorado o tópico apresentado, parece-nos que há uma tentativa de apresentar dois métodos de análise, o global e o analítico. É interessante notarmos que essas noções são amplamente utilizadas em provas de ingresso nos cursos superiores, como nos vestibulares e no Enem. Cabe a nós, nos próximos capítulos, verificarmos como efetivamente está ocorrendo o processo de transposição dessas noções enunciativas para os instrumentos de seleção de entrada no Ensino Superior.

Conforme pudemos constatar, esta subseção se constituiu em um movimento mais *operatório* da enunciação, ou seja, um movimento que “privilegia as operações inter-relacionais das palavras no enunciado para expressar um sentido em uma dada situação enunciativa” (FLORES, 2013a, p. 128-129), isto é, uma perspectiva menos ligada aos indicadores de subjetividade e mais ligada ao processo de sintagmatização-semantização, tendo relevância termos como *agenciamento de palavras, atualização linguística, produção do discurso, acontecimento*, etc. Em outras palavras, percebemos uma mobilização mais intensa no sentido de integração entre o domínio semiótico e o semântico, o que está manifestado na expressão *língua-discurso*, presente no final de “A forma e sentido na linguagem”.

3.2 MOVIMENTOS RETROSPECTIVO E PROSPECTIVO

Nesta trajetória teórica, buscamos delinear um itinerário de leitura de Benveniste: após definirmos o conjunto de textos que compuseram nosso *corpus* teórico de referência, passamos à apresentação e discussão das principais noções que compõem a temática da enunciação.

Primeiramente, discutimos a questão da inscrição do homem na linguagem e constatamos que Benveniste nos ensina que a linguagem, de fato, marca o início da aventura humana; ela é aquilo que funda o homem enquanto tal. Dessa forma, qualquer tentativa de especular sobre o que seria a experiência humana, a sociedade, a cultura, etc., fora do quadro da linguagem é fracassada, uma vez que essa experiência só é passível de ser escrita, descrita e vivida *na e pela* linguagem. Esta é a aventura que a linguística benvenistiana propõe: a compreensão da relação homem-linguagem-língua-cultura-sociedade, categorias enlaçadas graças à faculdade simbolizante da linguagem de significar. Em decorrência dessa reflexão,

parece-nos possível a afirmação de que, a cada novo ato de enunciação, atualizado em espaço-tempo específicos e inserido dentro de um conjunto de valores culturais que são vigentes em dada sociedade, o homem apreende ininterruptamente esse mundo no qual está integrado, constituindo-se, de fato, como um locutor que, ao se apropriar da língua, passa a *sujeito*, incluindo-se no discurso, implantando o alocutário e se situando nos valores culturais da sociedade. Trata-se da dialética *eu-tu* e *indivíduo-sociedade*, presente nos discursos que emergem de enunciações.

Em seguida, tomamos como guia o texto “O aparelho formal da enunciação”, para introduzirmos no debate mais alguns conceitos-chave da teoria enunciativa benvenistiana. Tais conceitos compõem um conjunto de noções teóricas basilares que, segundo Knack (2012), estabelece o campo da enunciação, cujo constructo teórico pode ser condensado a partir de uma das definições de enunciação apresentadas por Benveniste no referido texto: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. (BENVENISTE, 2006d, p. 82).

É a noção de “ato individual” que coloca o locutor como parâmetro da enunciação: o locutor apropria-se do aparelho formal da língua por meio de índices específicos e procedimentos acessórios, instanciando o alocutário nesse processo e atualizando referências no discurso para, assim, propor-se como sujeito e expressar certa relação com o mundo. (KNACK, 2012, p. 84).

É nesse quadro enunciativo que abordamos as noções vinculadas à subseção 3.1.2 deste capítulo, “O aparelho formal da enunciação”, como os conceitos de subjetividade e intersubjetividade, pessoa e não pessoa, tempo e espaço e atribuição de referência. Ainda na subseção 3.1.2, discutimos as relações entre forma e sentido nos modos semiótico e semântico e constatamos que forma e sentido convivem na língua como um todo, há uma imbricação entre ambas as noções. Desse modo, numa perspectiva enunciativa benvenistiana, não se busca o sentido do discurso na soma de palavras, mas na imbricação de duas vias: na relação entre o mundo do signo e o da palavra/frase, com atenção para o sentido global do discurso e contextual da palavra (sentido analítico). Na exploração desses dois sentidos, está o aspecto operatório da enunciação, que envolve a sintagmatização das formas para a semantização do discurso e produção de sentidos (global e analítico).

Portanto, considerando que, no início deste trabalho, indagamo-nos se as provas de ingresso no Ensino Superior exploram, na análise de texto, aspectos da linguagem inscritos na perspectiva enunciativa benvenistiana, fizemos esse percurso teórico com o intuito de

apresentarmos as noções basilares que instituem a perspectiva enunciativa de Benveniste, para, nos capítulos metodológicos e analíticos, retomarmos tais noções.

Em vista disso, o capítulo seguinte trata da teoria enunciativa de Benveniste e seus deslocamentos para os estudos textuais, uma vez que nosso objeto de análise inclui textos, ou seja, as provas de ingresso no Ensino Superior apresentam itens, que consideramos textos, e exploram noções linguísticas a partir de textos. Nesse sentido, na sequência, ocupar-nos-emos dos deslocamentos dos princípios da teoria de Benveniste para os estudos textuais.

4 OS DESLOCAMENTOS DA TEORIA ENUNCIATIVA DE ÉMILE BENVENISTE PARA O CAMPO DOS ESTUDOS TEXTUAIS E A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA ABORDAGEM ENUNCIATIVA DE TEXTOS

O leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino.

Roland Barthes

Iniciamos este estudo verificando o contexto histórico dos instrumentos de avaliação para o ingresso no Ensino Superior. Também apresentamos uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa anterior a 1998, ano em que foram publicados os primeiros documentos balizadores da Educação Básica brasileira (PCNs), os quais assumem importância nesta tese, na medida em que apresentam efeitos, diretos e indiretos, na elaboração dos itens das provas do Enem e do vestibular.

No processo de observação dos documentos, constatamos a presença de noções enunciativas como elementos de análises textuais. Desse modo, no capítulo 3, buscamos apontar pressupostos e elencar as noções basilares da abordagem enunciativa benvenistiana, com o propósito de verificarmos os efeitos dessa abordagem nas provas de ingresso no Ensino Superior, pois uma de nossas hipóteses é que a perspectiva benvenistiana, por ser uma das teorias centradas na língua em emprego e com estudos divulgados no país, pode ter influência sobre as bancas de elaboração de provas.

Após uma leitura prévia das provas de língua portuguesa dos vestibulares da UFRGS e das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem, as quais fazem parte do *corpus* deste estudo, observamos, com raras exceções, que todos os itens dos instrumentos de avaliação apresentam um texto como base, e é a partir dele que se dá início à compreensão textual por parte do candidato. Percebemos que é exigida do estudante uma constante retomada do texto, ou seja, a realização de diversas leituras, para que ele chegue às respostas dos itens. Além disso, os próprios enunciados dos itens se constituem em pequenos textos.

Dessa forma, neste capítulo, procuramos, em um primeiro momento, verificar como a perspectiva enunciativa foi deslocada para o campo do texto, para, em um segundo momento, tratarmos de como a integração da enunciação ao texto tem sido divulgada pelas principais revistas científicas do país. Por isso, o objetivo do capítulo é o de verificarmos que noções são transversais à abordagem do texto pela perspectiva enunciativa e se essas noções também comparecem na literatura que publiciza essa perspectiva, visto acreditarmos ser por meio dos

livros e artigos científicos que essa perspectiva, muitas vezes, chega ao ensino e também às bancas proponentes das provas.

4.1 OS DESLOCAMENTOS DA TEORIA ENUNCIATIVA DE BENVENISTE PARA OS ESTUDOS TEXTUAIS

Entendemos que não é possível “falar em texto” de uma maneira desprendida, sem problematização, considerando-se o entendimento geral que se tem desse objeto. É preciso definirmos ao que estamos nos referindo quando dizemos *texto*, uma vez que, como bem assinalou Saussure (2006, p. 15), “[...] o ponto de vista que cria o objeto”. Assim, na sequência, trazemos discussões sobre o modo como a abordagem enunciativa vem sendo deslocada para os estudos textuais.

O fato de buscarmos elementos para a construção de uma concepção enunciativa de texto evidencia que não há um consenso sobre o que seja um texto. As diferentes teorias linguísticas e discursivas constantemente trazem novas posturas teórico-metodológicas e novos objetos aos estudos da linguagem, e, por esse motivo, o texto recebe uma definição conforme a perspectiva teórica que se ocupe desse objeto (o texto). No que tange às teorias da enunciação, mais especificamente a de Benveniste, não há uma definição *stricto sensu* de *texto*, e isso acontece por um motivo muito simples: o objeto benvenistiano, quando de suas reflexões ligadas ao que costumamos chamar de sua Teoria da Enunciação, não é o texto, mas a *enunciação* e o discurso dela derivado. Não há, pois, uma teorização específica sobre a categoria de texto. Assim, ao abordar o texto sob um enfoque enunciativo, é necessário operar alguns deslocamentos.

Convém destacar que nossa escolha em trabalhar com o texto pelo viés da enunciação está ligada ao fato de esse conceito estar inserido nos documentos oficiais que tratam do ensino de língua materna, uma vez que permite que se trabalhe a língua na sua totalidade, em todos os seus níveis (fonológico, morfológico, sintático, lexical, etc.), fornecendo ao aluno condições para desenvolver sua competência discursiva. Isso equivale a capacitá-lo para, nas diversas trocas enunciativas, produzir textos adequados aos variados contextos de interlocução, originando diferentes efeitos de sentido. Porém, nossa prática em sala de aula e o contato com os alunos no mostram que há escolas de Educação Básica que ainda não demonstram uma preocupação em trabalhar a análise textual de forma que o ensino da leitura e escrita sejam pontos de partida e chegada para o ensino da língua materna na escola.

Nesse sentido, acreditamos na eficácia de uma abordagem da língua materna ancorada na concepção de que aquele que fala/escreve se faz sujeito *no* e *pelo* texto, ou seja, na língua em funcionamento. No ato enunciativo de atualização da língua em discurso, o locutor implanta o outro diante de si, numa relação intersubjetiva, constituindo-se como sujeito. Portanto, passamos à dimensão do discurso, lugar onde podemos conceber o texto em uma perspectiva enunciativa da linguagem.

Segundo Silva (2018), tomar a perspectiva enunciativa benvenistiana como pauta para o tratamento do texto é considerar o fato de o locutor empregar a língua de determinada maneira, e não considerando somente o produto resultante do ato, enquanto conteúdo no qual simplesmente se buscam identificar marcas formais que denotem um sentido ali construído. Benveniste evidencia a importância do processo enunciativo em detrimento do produto, como vemos em suas palavras: “é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto” (BENVENISTE, 2006d, p. 82). O ato, segundo o linguista, manifesta as escolhas linguísticas que o locutor opera na sua relação enunciativa com a língua impregnada de valores culturais e com o outro.

Dessa forma, abordar a análise de textos pelo viés enunciativo benvenistiano consiste em buscar “vestígios”⁵¹ das escolhas linguísticas que o locutor opera no processo de passagem da língua para o discurso. Segundo Silva (2018), comentar esses “vestígios” é trilhar um caminho de análise singular, uma vez que diz respeito à proposição de um estudo de texto que se constitui como um ato de enunciação.

Nos textos em que Benveniste estuda a enunciação, não nos parece que o autor esteja particularmente interessado em apresentar, de uma forma geral, modelos acabados, métodos específicos de análise, tampouco um conjunto coeso de proposições teórico-metodológicas. Porém, Flores (2013a) afirma que cada texto propõe categorias de análise e, ao mesmo, tempo teoriza sobre elas e define seus limites. Nesse sentido, com o intuito de investigarmos de que forma os estudos enunciativos benvenistianos tratam de análises de texto, buscamos, evidenciar, especificamente a partir da retomada de “O aparelho formal da enunciação”⁵², potencialidades teóricas, metodológicas e analíticas específicas para o estudo de textos.

O artigo “O aparelho formal da enunciação” geralmente é colocado em relação com outros artigos presentes nas partes “O homem na língua” e “A comunicação”, pois possibilita

⁵¹ Termo utilizado por Silva (2018) em seu artigo “O estudo do texto em uma perspectiva enunciativa de linguagem”. Segundo *O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2004), o verbete “vestígio” se refere a um “sinal que homem ou animal deixa com os pés no lugar por onde passa, rastro, rasto, pegada, pista”.

⁵² O artigo em questão já foi apresentado no capítulo 3 desta tese: “Um olhar sobre a teoria de Benveniste”. Nesta seção, fazemos apenas uma retomada geral dos aspectos principais.

o estudo do discurso como “produto de um ato de enunciação, trazendo sempre um acontecimento diferente e novo que dá existência ao sujeito, fundando-o na linguagem” (SILVA, 2018, p. 420). Segundo a autora, assim como o texto, sob a perspectiva enunciativa, o discurso é resultante do ato individual de apropriação da língua por um locutor, que, ao se enunciar como sujeito, implanta o outro diante de si. Para a autora, “um estudo do texto pelo ponto de vista enunciativo considera o fato de o locutor mobilizar a língua de determinado modo, e não o produto resultante do ato, enquanto conteúdo” (SILVA, 2018, p. 426). Com efeito, Benveniste privilegia o processo enunciativo e não o produto, como vimos anteriormente. Assim, “o ato, para o linguista, relaciona-se ao fato de o locutor mobilizar a língua de determinada maneira e constituir os caracteres linguísticos que marcam a relação desse locutor com a sua enunciação”. (SILVA, 2018, p. 426).

Para compreendermos melhor o fenômeno, ato ou processo de enunciação, introduzimos as reflexões de Flores (2010), ao defender que a abordagem linguístico-enunciativa não se limita a um determinado nível, mas perpassa todo o estudo da língua: “a Enunciação não é um *nível de análise*, mas um ponto de vista – o do *sentido* (ideia) – sobre os níveis. A Enunciação é transversal à língua, ela não se encerra em um único compartimento, ela está em todos os níveis”. (FLORES, 2010, p. 52, grifos do autor).

Assim, qualquer fenômeno linguístico pertencente a qualquer nível pode ser estudado dentro de uma perspectiva enunciativa. Essa distinção entre “pensar a língua como uma organização cujos níveis se apresentam como ‘camadas’ sobrepostas e pensá-la como um todo que é atravessado pelas marcas da Enunciação” é chamada por Flores (2010, p. 52, grifo do autor) de *transversalidade enunciativa*.

Consideramos que, para uma análise enunciativa do texto, esse esclarecimento é muito pertinente, pois nosso ponto de vista é o da enunciação. Esse ponto de vista deverá incidir sobre a unidade textual e em todos os níveis, nos quais devemos buscar “vestígios” deixados pelo locutor que, ao fazer uso da língua, torna-se sujeito. Acreditamos que tais “vestígios” podem ser observados pelo modo como se apresentam e como se organizam os *índices específicos* e os *procedimentos acessórios*, aos quais Benveniste faz referência no artigo “O aparelho formal da enunciação”. Cabe ressaltar que, embora o nosso objeto seja o ato da enunciação, é no produto da enunciação, ou seja, no texto do enunciado, que encontramos os vestígios do processo.

É com intuito de verificarmos como esse processo comparece em textos, considerados discursos oriundos de atos de enunciação, que passamos a tratar das pesquisas sobre o texto pelo viés da perspectiva enunciativa benvenistiana. Desse modo, abordamos, a seguir, como

são propostos os estudos textuais por essa concepção de linguagem, destacando os princípios e operadores envolvidos nesses trabalhos.

Para isso, em ordem cronológica, vamos apresentar quatro estudos: o primeiro trata do texto pelo viés da leitura (NAUJORKS, 2011); o segundo busca elementos para análise textual (MELLO, 2012); o terceiro define teoricamente texto (oral e escrito) por uma abordagem enunciativa (KNACK, 2012) e o quarto propõe o texto como espaço de leitura reflexiva em sala de aula (CREMONESE, 2014). Esses estudos serão tratados em sua ordem cronológica para, a partir deles, chegarmos às noções transversais da enunciação que comparecem nas abordagens textuais.

Nossa primeira autora, Jane da Costa Naujorks, é uma estudiosa que, de forma original, opera deslocamentos, resgatando dos estudos de Émile Benveniste alguns dos principais conceitos que permeiam a sua teoria. Ela reconhece a interdependência entre esses conceitos, para, a partir daí, investigar, na sua tese de doutorado, *Leitura e Enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem* (NAUJORKS, 2011), como a leitura pode ser vista como uma modalidade de enunciação.

Com o intuito de apresentar a leitura como “atividade produtiva de uso da língua”, Naujorks (2011), primeiramente, expõe algumas das principais abordagens sobre leitura presentes na literatura brasileira, concluindo que todas as perspectivas analisadas apontam para uma forma específica de tratar a leitura, sem que se tenha clareza de como elas estão sendo aplicadas no ensino. A partir disso, a autora orienta sua pesquisa para a questão do *sujeito*, por entender que a “leitura, como processo complexo que é, deve ser primeiramente tratada como um ato de apropriação da língua pelo sujeito” (NAUJORKS, 2011, p. 141). Após apresentar a relação entre sujeito e leitura nas perspectivas estudadas (cognitivista e discursiva), Naujorks (2011) esclarece que o seu objetivo é o de estabelecer uma relação entre sujeito e leitura, tendo em vista uma “visão linguística da linguagem”. (NAUJORKS, 2011, p. 141).

Diferentemente do que evidenciou nas outras perspectivas que abordam o processo de leitura, a autora destaca que a teoria benvenistiana “apresenta-se para nós como o envolvimento do aluno como sujeito-leitor, sendo, portanto, a leitura, um processo altamente subjetivo” (NAUJORKS, 2011, p. 141). Assim, com base na teoria de Benveniste, ela se propõe a tratar a leitura como um ato enunciativo, como um “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006d, p. 82), no qual o leitor tem o papel de

re-constituir os sentidos postos no enunciado, reconhecer as marcas ali presentes de uma enunciação anterior, e, com isso, constituir seu sentido, deixando marcas de sua presença. [...] Esse leitor (eu), que dialoga com o enunciado (tu), utiliza a língua para se enunciar e desse modo produzir sentido, no caso, a leitura. (NAUJORKS, 2011, p. 148).

Dessa forma, a fim de comprovar a sua tese, o percurso de Naujorks (2011) compreende, primeiramente, a noção de subjetividade na linguagem: o locutor-leitor assume o papel de sujeito-leitor, configurando sua presença no discurso. Em segundo lugar, a autora apresenta as noções de *forma* e *sentido* ligadas à noção de texto, entendido, do ponto de vista enunciativo, como uma relação entre forma e sentido estabelecida pelo locutor. E, por fim, aborda o contexto da leitura, isto é, as marcas do tempo e do espaço da produção de leitura, o que nos leva a considerar que o ato de leitura remete a uma dada situação espaço-temporal.

Segundo Naujorks (2011), ler significa considerar a leitura um ato/processo que procede de um locutor que se propõe como sujeito. Nesse sentido, está posta, na leitura, a questão da intersubjetividade. Isso significa dizer que o leitor, ao contatar um enunciado anterior, produto de uma enunciação em outra instância, marca-se singularmente, produzindo referências. Na perspectiva da autora, a intersubjetividade vê a relação *eu-tu* da teoria enunciativa de Benveniste como uma relação em que o leitor (*eu*) interage com o enunciado/texto em uma instância *eu-tu-aqui-agora*.

De acordo com Naujorks (2011), nessa relação, considera-se a instância em que o leitor reconstitui o sentido do texto, isto é, o ato/processo de leitura é ato de interpretação, entendida como reconstituição de um sentido. Assim, essa reconstituição é uma apropriação do texto. É ainda a leitura um ato de interpretação, ou seja, de reconstituição de um sentido o qual não coincide integralmente com as representações daquele que produziu o texto. Nesse caso, há a apropriação do texto pelo locutor-leitor para se propor como sujeito-leitor.

A estudiosa complementa que a leitura é vista, também, em relação à forma e ao sentido, uma vez que o locutor-leitor reconhece as formas e compreende o sentido, fazendo com que se estabeleça uma relação entre a significação presente no enunciado e a significação atual, enunciação produzida pelo leitor-sujeito.

Com base nesses elementos, Naujorks (2011) opera alguns deslocamentos da teoria de Benveniste para analisar seu objeto de estudo: textos oriundos do vestibular da UFRGS/2011. O primeiro deslocamento compreende a passagem de locutor a sujeito na leitura; o segundo, a intersubjetividade/subjetividade na leitura; o terceiro, a relação entre forma e sentido na leitura; e o quarto deslocamento, a relação entre leitura e enunciação. Desse modo, Naujorks (2011) entende que é possível formular um caminho teórico-metodológico para o estudo da

leitura tendo como suporte a teoria de Benveniste e conclui que “falar de ato/processo de leitura significa tratar das relações intersubjetivas na linguagem, da conversão da língua em discurso e da atualização do sentido em palavras”. (NAUJORKS, 2011, p. 146).

Consideramos que a leitura é um processo fundamental para a prática pedagógica e, como tal, é ponto de partida para análises textuais. Deslocando essa reflexão para a situação em que se encontra o candidato ao prestar as provas do vestibular e do Enem, entendemos que deve haver, por parte do locutor-leitor, uma apropriação do texto e dos itens das provas para que, por meio da sua leitura, instaure referências, propondo-se como sujeito-leitor, para, finalmente, estar apto a responder o que lhe é solicitado em cada item.

Aos moldes de Naujorks (2011), Vera Dentee de Mello também segue os passos de Benveniste, amplia suas reflexões, opera deslocamentos na abordagem enunciativa de análise de textos e elabora um percurso teórico-metodológico que nos serve de exemplo no tratamento dos conceitos fundantes da teoria benvenistiana. A autora, em sua tese de doutoramento *A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto* (MELLO, 2012), procura investigar o papel da sintagmatização na produção de sentidos, nos planos analítico e global (os quais serão explicitados ainda nesta subseção), apresentando uma metodologia de abordagem de textos numa perspectiva enunciativa. Mello (2012) deixa claro, portanto, que seu objeto de estudo é a enunciação, na qual o locutor deixa rastros de singularidade, observáveis no enunciado, este concebido como produto da enunciação. Considerando que a enunciação atravessa todos os níveis, a estudiosa traz o conceito de “transversalidade enunciativa”, exposto por Flores (2010) e já tratado no item 4.1 deste capítulo, como pressuposto básico para a sua investigação.

Nessa concepção, Mello (2012) se propõe a contemplar, na sua análise, as três instâncias apresentadas por Benveniste (2006d) no seu artigo “O aparelho formal da enunciação”, a saber: (1) o ato individual pelo qual o locutor se apropria da língua, instaurando diante de si um alocutário; (2) a situação em que esse ato se realiza, com a observação de como a referência é criada no discurso; e (3) os instrumentos por meio dos quais se realiza esse ato, ou seja, os índices específicos e os procedimentos acessórios de que se vale o locutor na configuração do aparelho formal da enunciação. Para Mello (2012), o ato e as situações pertencem ao plano global, enquanto que os instrumentos de sua realização concernem ao plano analítico. A partir dessa reflexão, a autora elabora cinco princípios sobre

os quais pode ser alicerçada uma análise translinguística⁵³ de textos, já que essa deverá dar conta do plano global, que ultrapassa as fronteiras do âmbito intralinguístico.

O primeiro princípio se refere ao texto como um *índice global de subjetividade*. A subjetividade é inerente a todo ato enunciativo. Segundo a autora, Benveniste chama atenção para “o fato de que não haveria possibilidade de linguagem sem a presença da pessoa posta em ação no discurso, assim como não haveria possibilidade de linguagem se, para cada pessoa, uma nova expressão devesse ser inventada a cada nova experiência languageira” (MELLO, 2012, p. 87). Mello (2012, p. 87) complementa dizendo que, “para a análise da subjetividade em ação, no exercício da linguagem, que ocupa o lugar central na teoria benvenistiana, consideram-se, em primeiro lugar, os índices específicos que remetem ao locutor [...]”.

Na sequência de seu raciocínio, Mello (2012) lembra que todo o enunciado é uma alocação. Isso quer dizer que, “mesmo no texto escrito, em que não se observa, no momento da enunciação, a reversibilidade entre os protagonistas do discurso, há sempre um alvo a quem o locutor dirige sua palavra” (MELLO, 2012, p. 87). A autora enfatiza que “o fato de o discurso se configurar monolocutivo (sem réplicas no curso da troca languageira) não significa que inexistem interlocutores [...]” (MELLO, 2012, p. 87). Portanto, há sempre um sujeito representado no texto, muitas vezes, por meio das sintagmatizações promovidas pelo locutor ou pela simples imbricação entre forma e sentido. Por fim, a Mello (2012) conclui que compete, então, ao analista contemplar o texto em sua globalidade, não restringindo seu estudo aos índices específicos de pessoa, em níveis microestruturais. Constituindo o texto um índice global de subjetividade, é na inter-relação entre os planos global e analítico que se busca flagrar essa subjetividade.

O segundo princípio – *o texto cria referência* – se situa no plano global do texto, pois remete ao tempo e ao espaço em que se realiza o ato enunciativo, ou seja, ao conjunto singular de circunstâncias do qual decorre o texto:

[...] a referência de um texto não é um dado apriorístico, reproduzido pelo ato de enunciação que produz o texto. Ela é sempre criada, construída na interação entre os coenunciadores. Ou seja, ela integra a enunciação, da qual resulta o texto. Desse modo, ainda que dois textos falem sobre o mesmo referente do mundo factual, sua referência não será a mesma, pois esta, em virtude da intervenção do locutor, situado num aqui-agora singular, se renova a cada instância enunciativa. (MELLO, 2012, p. 90).

⁵³ Sobre a análise translinguística, Mello (2012) defende a tese de que não se pode dirigir o olhar apenas para uma parte do todo, mas é preciso relacionar a sintagmatização operada nos planos analíticos com a macrossintagmatização, ou seja, o arranjo sintagmático que se realiza no plano global do texto.

O princípio de que *o texto é produzido na imbricação entre forma e sentido* é o terceiro e também norteou o percurso metodológico adotado por Mello (2012). A autora lembra que Benveniste propõe que, na língua, há dois domínios do sentido e da forma: o semiótico e o semântico. No primeiro, encontram-se os signos, dispostos em relação paradigmática, os quais têm valor genérico, conceptual; no segundo, a expressão é a frase, sempre particular, resultante de um arranjo sintagmático promovido pelo locutor, subordinado à ideia global a ser expressa. Dessas proposições de Benveniste, Mello (2012) vislumbra o modo pelo qual se pode construir uma análise linguística em que os domínios semiótico e semântico coexistam metodologicamente. Segundo a autora, “o analista, ao imergir no texto, não pode perder de vista a ideia global relacionada à sintagmatização, mas, ao mesmo, tempo, perscrutará os níveis analíticos, atendo-se também à forma e ao sentido das palavras” (MELLO, 2012, p. 91). Em outras palavras, o semiótico se revela no semântico.

O texto constitui um modo de ação do locutor sobre o alocutário: esse é o quarto princípio de uma análise translinguística proposto pela estudiosa. Nesse ponto, a autora defende a ideia de que, para Benveniste, o locutor age sobre o alocutário por meio da enunciação.

É pela linguagem – materializada em textos – que os homens se constituem como sujeitos. É por meio de textos que nos dizemos, que dizemos o mundo e o outro e, assim, visamos a influenciar nosso alocutário a aderir a nossa ideia, a comungar conosco nossas alegrias, nossos temores, nossas (in)certezas, nossas concepções, nosso modo de olhar para dentro de nós mesmos e para aquilo que nos cerca. (MELLO, 2012, p. 133).

Em outras palavras, a linguagem, materializada em textos, possibilita a humanidade, a sociedade, aspecto que lhe atribui, pois uma função antropológica. Pode-se “aqui pensar de que modo os homens se relacionam uns com os outros, de que modo agem uns sobre os outros, de que modo, enfim, se constituem como seres humanos: pela linguagem” (MELLO, 2012, p. 97). Esse fato, segundo a autora, levou Benveniste a afirmar que *a linguagem serve para viver*. “Na análise translinguística de um texto, esse fato deve ser considerado, pois é por meio de textos – breves ou extensos – que os homens partilham experiências [...]”. (MELLO, 2012, p. 97).

O quinto princípio, que envolve os demais, é o seguinte: *uma análise translinguística do texto focaliza a relação entre os planos global e analítico*. À luz desse princípio, a estudiosa afirma que teve o cuidado de não se restringir somente à relação entre forma e sentido no plano analítico, conforme podemos observar em estudos que realizam análises

intralinguísticas. Na análise proposta por Mello (2012), ela procurou não perder de vista a relação da sintagmatização promovida no plano global com a semantização decorrente do arranjo sintagmático em diversos níveis.

Tanto Naujorks (2011) quanto Mello (2012) elaboram seus percursos metodológicos de análise de fenômenos linguísticos embasadas na teoria enunciativa benvenistiana, especialmente no aparelho formal da enunciação, proposto por Benveniste no artigo de mesmo nome. Publicado pela primeira vez em 1970, esse artigo é considerado pela linguística da enunciação um dos mais importantes textos de Émile Benveniste, pois apresenta uma ideia global do fenômeno enunciativo e focaliza, mais especificamente, os caracteres linguísticos da enunciação.

Assim como as autoras já apresentadas, Carolina Knack, na sua dissertação de mestrado intitulada *Texto e Enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação* (KNACK, 2012), também parte da leitura do referido artigo de Benveniste para defender a proposição de uma noção geral para *texto*, relacionada ao fenômeno geral da enunciação, e noções específicas para *texto falado* e *texto escrito*, relacionadas a fenômenos específicos da enunciação.

Primeiramente, a autora se propõe a investigar, nos escritos de Benveniste⁵⁴, o uso do termo *texto* para explicitar suas relações com outros termos da teoria, tais como *enunciado*, *discurso*, *instância de discurso* e *frase*. Em seguida, ela chega à conclusão de que,

apesar de não haver, no conjunto dos textos de Émile Benveniste, uma definição explícita para *texto*, há, de forma subjacente às suas reflexões, noções que remetem ao produto do exercício da linguagem, as quais foram articuladas para a proposição das noções de *texto falado* e *texto escrito*. (KNACK, 2012, p. 180, grifos da autora).

Tomando como base o artigo “O aparelho formal da enunciação”, a autora observa que Benveniste, ao tratar do aspecto vocal da língua, aponta a existência de um fenômeno geral da enunciação, ao qual ela correlacionou o texto de modo geral e a partir do qual desenvolveu noções específicas. A esse fenômeno geral da enunciação, Knack (2012) associou os fenômenos específicos, entendidos por ela como a enunciação falada e a enunciação escrita, que possibilitaram o desenvolvimento das noções específicas para texto falado e texto escrito.

Segundo a autora, essa necessidade de distinção entre as modalidades de enunciação não representava uma novidade para Benveniste, visto que ele próprio, ao longo de seus

⁵⁴Um conjunto de artigos de *Problemas de Linguística Geral I* e *Problemas de Linguística Geral II* foi selecionado pela autora.

artigos, foi traçando a distinção entre tais modalidades a partir de três principais pontos de vista: a categoria de pessoa, a categoria de tempo e a categoria de espaço, que configuram o quadro enunciativo *eu-tu-ele-aqui-agora*, formas pertencentes tanto à enunciação escrita quanto à enunciação falada, mas atualizadas de modo distinto no funcionamento intersubjetivo e referencial de cada uma delas. A seguir, apresentamos as definições que a autora expõe em sua dissertação para o texto falado e para o texto escrito, por entendermos a relevância que essas noções adquirem nesta tese, especialmente as noções que envolvem nosso objeto de estudo, o texto escrito.

O texto falado é concebido por Knack (2012) como

o resultado de um processo falado de produção intersubjetiva, vinculado ao aspecto vocal, condensando o ato de enunciação e o produto deste no presente partilhado por locutor e alocutário, e cuja materialidade, de extensão não delimitada, apresenta as marcas linguísticas do sentido atualizado vocalmente em formas. (KNACK, 2012, p. 157, grifo da autora).

De acordo com essa definição, além de realizar a língua vocalmente e apresentar uma materialidade de extensão não delimitada, o texto falado se caracteriza por ser um discurso simultâneo, que instancia locutor e alocutário no tempo, embora nem sempre no mesmo espaço, partilhado do diálogo.

O texto escrito, por sua vez, é concebido por Knack (2012) como

o resultado de um processo de produção intersubjetiva entre locutores situados em tempo e espaço distintos, condensando o ato de enunciação e o produto deste, cuja materialidade, de extensão não delimitada, apresenta por escrito as marcas que permitem ao alocutário re-constituir os sentidos atualizados em formas pelo locutor. (KNACK, 2012, p. 159, grifo da autora).

Segundo a autora, o texto escrito realiza a língua graficamente e não é um discurso simultâneo, pois locutor e alocutário não partilham o tempo (agora), nem o espaço (aqui) da enunciação, peculiaridade que exige do alocutário, no ato de leitura, a reconstituição (NAUJORKS, 2011) das referências constituídas pelo locutor no ato de escrita. É exatamente essa situação que se apresenta ao candidato no ato da realização das provas de ingresso no Ensino Superior. Locutor e alocutário não partilham do tempo e espaço da enunciação, e isso exige que o candidato (alocutário), na leitura dos itens, reconstitua as referências para estar apto a responder as perguntas dos processos avaliativos.

Assim, por meio da exposição dos estudos das autoras citadas, percebemos que é primordial a proposição de um dispositivo de análise com instâncias teórico-metodológicas que se apresentem como um deslocamento da teoria. Se, por um lado, a teoria enunciativa de Benveniste não nos oferece um instrumento padrão de análise, provocando até mesmo um certo estranhamento e receio em criar uma metodologia própria, por outro lado, abre caminhos e amplia perspectivas, possibilitando a elaboração de um percurso singular de abordagem do objeto, desde que seguindo os princípios fundantes da teoria do mestre. Parece-nos que a autora apresentada a seguir, Lia Cremonese, também dá conta desse propósito, abordando de forma singular a reflexão de Benveniste que discutimos no início desta subseção, quando tratamos do texto “O aparelho formal da enunciação”, juntamente a outras reflexões, como a subjetividade na linguagem, a forma e o sentido na linguagem e o papel da cultura na abordagem enunciativa.

Cremonese (2014), em sua tese *Um olhar enunciativo sobre a relação entre a leitura e produção textual na universidade*, defende a hipótese de que um trabalho de leitura reflexiva em sala de aula produz mudanças na relação do aluno com seu ato de escrita, fato constatado nos relatos de estudantes de pós-graduação. A autora acredita que os processos envolvidos no discurso devem ser apreendidos por meio de um trabalho profundo com a leitura, que englobe a intersubjetividade, a construção da relação forma e sentido, a construção da referência e a cultura, para que, posteriormente, possam ser aplicados aos processos discursivos envolvidos na enunciação escrita dos próprios alunos, ou seja, em seus textos.

Para tanto, Cremonese (2014) opera alguns deslocamentos da teoria de Benveniste e elabora instâncias para a análise de seu *corpus*. Antes, porém, ela lembra que cada um dos teóricos ligados à linguística da enunciação legitimamente tem uma abordagem diversa do fenômeno enunciativo. Além disso, a autora reforça nossa tese de que qualquer investigação que tenha por base a Teoria da Enunciação de Benveniste precisa propor um dispositivo de análise, com base na leitura do mestre e em deslocamentos adequados ao objeto. Essa singularidade nas análises estava claramente prevista na obra de Benveniste e é ressaltada pela estudiosa, conforme vemos a seguir:

Somente é possível, sob a égide benvenistiana, uma análise que, obrigatoriamente partindo das formas linguísticas disponíveis em cada caso, conduza a um entendimento particular, uma análise tão irrepetível quanto a enunciação que a gerou. Há uma necessária associação entre forma e sentido, e não se pode prescindir nem de uma nem de outro. (CREMONESE, 2014, p. 112).

Nesse sentido, Cremonese (2014), primeiramente, trata da instância da intersubjetividade e afirma que “a relação intersubjetiva jamais pode ser desvinculada de qualquer atividade humana, na medida em que a linguagem lhe é sempre subjacente, e esta tem a intersubjetividade por pressuposto, trata-se de uma relação circular” (CREMONESE, 2014, p. 101). Através dessa categoria da intersubjetividade, a autora é capaz de investigar o modo pelo qual o aluno ressignifica sua relação com a escrita, a partir da exploração das instâncias enunciativas produtoras de sentido na leitura de textos que circulam no seu contexto social-acadêmico. Em outras palavras, o estudante aprimora sua escrita devido à reflexão empreendida na leitura de textos de outros e de seus próprios.

Uma segunda instância de análise elaborada é a relação entre forma e sentido, na qual a leitura e a escrita somente podem ser trabalhadas considerando-se essa relação. Essa categoria permite verificar até que ponto a relação intrínseca entre leitura e escrita consegue ser apreendida pelos alunos, de modo que isso os auxilie a ressignificar a sua relação com a linguagem.

A questão da referência inscrita em cada discurso ocupa a terceira instância, e, nesse ponto, a autora acredita que “o aluno universitário constitui-se como sujeito em sua escrita por se relacionar com outras escritas na forma e no sentido, fundando-se na dupla propriedade da língua-discurso, de intersubjetividade e de referência”. (CREMONESE, 2014, p. 102).

Por fim, o quarto princípio de análise se refere à cultura, como parte integrante da linguagem. A autora defende a ideia de que, a partir da exploração das instâncias enunciativas, é possível verificar mudanças na relação do aluno com os valores culturais acerca da escrita.

Percebemos que cada uma das autoras estudadas apresenta sua própria metodologia de análise, embasadas nos estudos enunciativos benvenistianos; porém, cada qual, de forma singular e original, consegue operar deslocamentos, resgatando conceitos e definições basilares da teoria e reconhecendo a interdependência entre eles. Cabe destacar que os percursos teóricos, metodológicos e de análise empreendidos por elas constituem atos enunciativos e, assim sendo, são singulares e não têm a pretensão de universalidade.

O Quadro 1 sintetiza os deslocamentos das noções benvenistianas para os estudos textuais empreendidos por cada uma das autoras.

Quadro 1 – Síntese dos elementos enunciativos deslocados pelas autoras para os seus estudos textuais

Autoras pesquisadas	Elementos enunciativos deslocados da teoria benvenistiana para o campo do texto
NAUJORKS (2011)	<p>1) Noção de subjetividade na linguagem: o locutor-leitor assume o papel de sujeito-leitor, configurando sua presença no discurso.</p> <p>2) Noção de forma e sentido ligada à noção de texto: o locutor-leitor reconhece as formas e compreende o sentido, estabelecendo uma relação entre a significação presente no enunciado e a significação atual, enunciação produzida pelo leitor-sujeito.</p> <p>3) Marcas do tempo e do espaço da produção de leitura: o ato de leitura remete a uma dada situação espaço-temporal.</p>
MELLO (2012)	<p>1) Ato individual de apropriação da língua</p> <p>2) Situação em que esse ato se realiza</p> <p>3) Instrumentos de realização desse ato</p> <p>Princípio 1: <i>o texto é um índice global de subjetividade;</i></p> <p>Princípio 2: <i>o texto cria referência;</i></p> <p>Princípio 3: <i>o texto é produzido na imbricação entre forma e sentido;</i></p> <p>Princípio 4: <i>o texto constitui um modo de ação do locutor sobre o alocutário;</i></p> <p>Princípio 5: <i>uma análise translinguística do texto focaliza a relação entre os planos global e analítico.</i></p>
KNACK (2012)	<p style="text-align: center;">Fenômeno geral (noção geral de texto)</p> <p style="text-align: center;">Fenômenos Específicos</p> <p style="text-align: center;">Enunciação falada Enunciação escrita (noção de texto falado) (noção de texto escrito)</p> <p>Noção de texto falado: <i>“o resultado de um processo falado de produção intersubjetiva, vinculado ao aspecto vocal, condensando o ato de enunciação e o produto deste no presente partilhado por locutor e alocutário, e cuja materialidade, de extensão não delimitada, apresenta as marcas linguísticas do sentido atualizado vocalmente em formas”.</i> (KNACK, 2012, p. 157, grifo da autora).</p> <p>Noção de texto escrito: <i>“o resultado de um processo de produção intersubjetiva entre locutores situados em tempo e espaço distintos, condensando o ato de enunciação e o produto deste, cuja materialidade, de extensão não delimitada, apresenta por escrito as marcas que permitem ao alocutário re-constituir os sentidos atualizados em formas pelo locutor”.</i> (KNACK, 2012, p. 159, grifo da autora).</p>
CREMONESE	1) Instância da intersubjetividade: permite investigar o modo pelo qual o aluno

(2014)	<p>ressignifica sua relação com a escrita, a partir da exploração das instâncias enunciativas produtoras de sentido na leitura de textos que circulam no seu contexto social-acadêmico.</p> <p>2) Instância de construção da relação forma e sentido: permite verificar até que ponto a relação intrínseca entre leitura e escrita consegue ser apreendida pelos alunos, de modo que isso os auxilie a ressignificar a sua relação com a linguagem.</p> <p>3) Instância da construção de referência: “O aluno universitário constitui-se como sujeito em sua escrita por se relacionar com outras escritas na forma e no sentido, fundando-se na dupla propriedade da língua-discurso, de intersubjetividade e de referência”. (CREMONESE, 2014, p. 102).</p> <p>4) Instância de cultura: a partir da exploração das instâncias enunciativas, é possível verificar mudanças na relação do aluno com os valores culturais acerca da escrita.</p>
--------	--

Fonte: elaborado pela autora com base em Naujorks (2011), Mello (2012), Knack (2012) e Cremonese (2014).

4.2 PROPOSIÇÃO DE ELEMENTOS ENUNCIATIVOS PARA OS ESTUDOS TEXTUAIS

Buscamos, com essa reflexão, trazer à discussão potencialidades teóricas, metodológicas e analíticas de uma linguística enunciativa, especificamente, da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Nesse sentido, é preciso destacar que os caminhos metodológicos por nós apresentados servem de base e constituem possíveis direções pelas quais o analista pode optar para desvendar esse universo singular que é o texto. Muitos estudiosos já se debruçaram sobre o texto e deixaram como legado análises consistentes. No entanto, Mello (2012) nos mostra uma carência de estudos de texto sob a perspectiva enunciativa de vertente benvenistiana. Acreditamos que uma das hipóteses para essa carência pode estar vinculada ao fato de não existir um método *a priori* que possa ser empregado como um modelo para estudar um fenômeno linguístico. O novo, inesperado, pode causar apreensão e uma certa insegurança, a qual muitos consideram incompatível com suas análises. Outra questão diz respeito à entrada tardia, no Brasil, da perspectiva enunciativa como campo de estudos distinto de outros.

Os exemplos das autoras apresentadas na subseção anterior, Naujorks (2011), Mello (2012), Knack (2012) e Cremonese (2014), ilustram deslocamentos da teoria de Benveniste que comprovam a tese da singularidade nos métodos de análise dos fenômenos linguísticos. Ao trazerem aos seus estudos a vertente benvenistiana, parece-nos evidente que há uma ênfase para o artigo em que Benveniste apresenta o aparelho formal da enunciação e elabora, de forma objetiva, uma definição para tal. As quatro autoras adotam os pressupostos teóricos de Benveniste na sua totalidade, mas é na definição de enunciação como um *ato individual de utilização da língua* que as estudiosas encontram esteio para a elaboração dos seus dispositivos de análise. Parece-nos óbvia essa escolha comum, uma vez que o conceito de

enunciação apresentado por Benveniste aponta justamente para aquilo que devemos procurar investigar, de uma maneira geral, numa análise de textos, ou seja, as noções de (inter)subjetividade, de forma e sentido e de referência no discurso, noções que parecem ser operadores transversais de abordagem do texto pelo viés enunciativo.

Por fim, acreditamos que a Teoria da Enunciação de Benveniste, ancorada na noção de intersubjetividade inscrita na língua-discurso, nas relações entre forma e sentido e na constituição de referência como implicadas no processo enunciativo, tem muito a contribuir não somente para as análises de textos, mas, sobretudo, para o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos, por meio de uma leitura reflexiva que ressignifique a sua relação com a língua.

Para tanto, faz-se necessário que as reflexões benvenistianas tenham como alocutários não somente os estudiosos da área, mas também professores de língua materna. No momento em que se considera a leitura como um ato de enunciação, conjugando-se questões enunciativas na análise de um texto, esse não mais será visto apenas como um “depósito” de formas a serem rotuladas morfológica ou sintaticamente, nem somente como um conjunto de ideias apreendidas com base no conhecimento ou na cultura do leitor. A visão enunciativa do texto fará com que o professor oriente seus alunos a olharem, na busca do sentido, para a arquitetura singular de cada texto e para a forma, cada vez inédita, com que o locutor se inscreve no seu texto.

Na seção a seguir, verificamos como a perspectiva enunciativa benvenistiana tem sido divulgada no país, elencando os principais operadores teóricos da abordagem enunciativa para, no final do capítulo, discutirmos os elementos transversais a essa perspectiva, relacionando as noções enunciativas deslocadas para as abordagens de texto por esse viés, conforme item anterior.

4.3 DIAGNÓSTICO DA PRESENÇA DE BENVENISTE EM LIVROS E PERIÓDICOS ELETRÔNICOS: VERIFICAÇÃO DOS OPERADORES EM FOCO

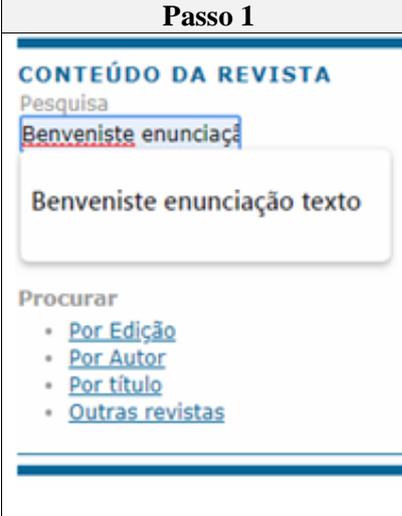
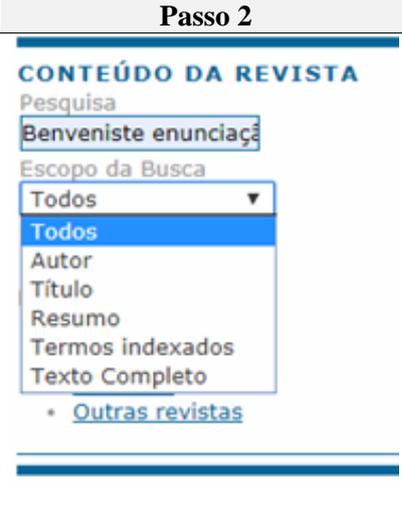
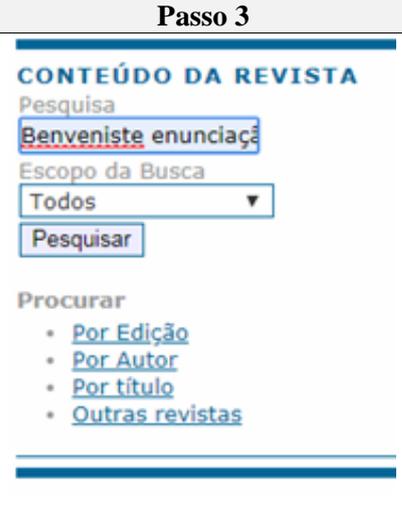
Nesta seção, apresentamos uma pesquisa bibliográfica para investigarmos, em livros e periódicos eletrônicos publicados nos últimos anos no Brasil, em que medida Benveniste comparece nesses estudos. Nosso objetivo é verificarmos os efeitos da produção científica benvenistiana sobre os elaboradores das provas de vestibular e do Enem.

Para tanto, a seção está dividida em duas partes. Na subseção 4.3.1, procuramos fazer um levantamento das noções benvenistianas mais abordadas em livros pelas principais

perspectivas teóricas brasileiras, ainda que, muitas vezes, essa abordagem seja feita de forma descontextualizada, não tratando a teoria de Benveniste na sua complexidade. Assim, com motivação nas pesquisas de Cremonese (2007)⁵⁵, Knack (2012)⁵⁶ e Mello (2012)⁵⁷, citamos alguns autores considerados expoentes no cenário da linguística brasileira cujos livros tratem especificamente sobre enunciação e Benveniste, mesmo que indiretamente.

Em seguida, na subseção 4.3.2, apresentamos um levantamento acerca da presença das noções benvenistianas em artigos de seis periódicos eletrônicos da área. O critério adotado para a seleção desses periódicos foi o fato de serem revistas de grande relevância e circulação no meio acadêmico nacional, sendo três periódicos de universidades do estado do Rio Grande do Sul e três de universidades paulistas. A fim de evitarmos advertências sobre o fato de que obras relevantes possam ter sido omitidas na pesquisa, cumpre-nos esclarecer que somente buscamos por artigos que citassem as palavras “enunciação”, “Benveniste” e “texto”⁵⁸ no escopo da busca (autor, título, resumo, termos indexados e texto completo) da página eletrônica do periódico, conforme exemplo ilustrado na Figura 1:

Figura 1 – Exemplo de busca por artigos de periódicos em site de revista eletrônica

Passo 1	Passo 2	Passo 3
		

Fonte: ALFA: Revista de Linguística⁵⁹.

⁵⁵ Na sua dissertação de mestrado, Cremonese (2007) procura verificar como o campo da Linguística da Enunciação está caracterizado na literatura dos estudos da linguagem no Brasil.

⁵⁶ Em seus estudos, Knack (2012) apresenta um panorama da presença da teoria enunciativa benvenistianiana no contexto da linguística brasileira e seus efeitos nos estudos do texto.

⁵⁷ Em sua tese de doutorado, Mello (2012) apresenta um diagnóstico da presença de Benveniste em artigos e livros publicados no Brasil no período de 1998 a 2011.

⁵⁸ Diferentemente dos termos utilizados na pesquisa sobre os livros (“enunciação” e “Benveniste”), subseção 4.3.1, incluímos o termo “texto” nas buscas por artigos de periódicos, para especificarmos as noções transversais à abordagem do texto, em consonância com a subseção 4.1 deste capítulo.

⁵⁹ Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa>. Acesso em: 10/out/2018.

Em seguida, a Tabela 1 apresenta a relação dos periódicos consultados, a avaliação Qualis⁶⁰, o período de consulta *on-line* disponível e o número de artigos analisados:

Tabela 1 – Informações sobre os periódicos eletrônicos consultados

Nome do periódico/IES	Nível de qualificação Qualis/CAPES ⁶¹	Período de consulta <i>on-line</i> disponível pelo periódico	Número de artigos analisados
<i>Alfa</i> (UNESP)	A1	2009 - 2018	1
<i>Delta</i> (PUCSP)	A1	2011 - 2018	3
<i>Cadernos de Estudos Linguísticos</i> (UNICAMP)	A1	1978 - 2018	1
<i>Calidoscópio</i> (UNISINOS)	A2	2004 - 2018	3
<i>Letras de Hoje</i> (PUCRS)	B1	2004 - 2018	2
<i>Organon</i> (UFRGS)	B1	2002 - 2018	2

Fonte: elaborada pela autora.

4.3.1 Livros

No começo da década de 1970, período em que os estudos sobre a enunciação começaram a se fortalecer na França, chegaram ao Brasil perspectivas de estudos da linguagem especialmente voltadas ao discurso, tais como a análise do discurso de linha francesa e a linguística textual. Segundo Cremonese (2007), essas linhas, e também a pragmática, interferiram significativamente na recepção da teoria enunciativa de Benveniste no Brasil, seja pela leitura peculiar que fizeram da teoria, seja pela introdução de termos benvenistianos aos seus próprios aparatos metodológicos. Esse último movimento nos interessa particularmente neste estudo, na medida em que essa incorporação evidencia quais são os conceitos mais explorados pelas diversas vertentes teóricas.

Já em 1988, as autoras Ingedore Koch e Leonor Lopes Fávero, ao discutirem as concepções de texto e discurso na sua obra *Linguística Textual: uma introdução*, fazem referência à *atividade comunicativa de um falante*, remetendo, dessa forma, a termos e noções enunciativas. Segundo Knack (2012), para tratar da *atividade comunicativa de um falante*, há

⁶⁰ Qualis é um sistema brasileiro de avaliação de periódicos, mantido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Relaciona e classifica os veículos utilizados para a divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), quanto ao âmbito da circulação (local, nacional ou internacional) e à qualidade (A, B, C), por área de avaliação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 10/out/2018.

⁶¹ Informações obtidas no portal eletrônico de cada periódico.

de se considerar o conjunto de enunciados produzidos por um locutor em determinada situação de enunciação que envolve pessoa, tempo e espaço, e por meio de um diálogo entre um locutor e um interlocutor no evento dessa enunciação. Uma das noções benvenistianas que está subjacente a tais considerações é a da intersubjetividade, conceito fundamental para Benveniste, na medida em que, para que um locutor – *eu* – se constitua como sujeito da linguagem, ele depende da presença do outro – *tu*. Porém, Knack (2012) ressalta que, apesar de Koch e Fávero (1988) apontarem que é a intersubjetividade que possibilita a comunicação linguística, o alocutário é desconsiderado nas explicações teóricas das referidas autoras.

Em 1998, Ingedore Koch se inscreve novamente na linguística do discurso e se ocupa em explicar a interação dos membros de uma sociedade por meio da linguagem no seu livro *A interação pela linguagem*. Segundo Mello (2012), nessa obra, a autora faz menção à distinção proposta por Benveniste entre pessoa (1ª e 2ª pessoas), designando os interlocutores, e não pessoa (3ª pessoa), remetendo ao mundo extralinguístico. Koch (1998) traz também a distinção que Benveniste postula quanto aos dois planos da enunciação: o discurso e a história. No primeiro plano, o locutor se apropria da língua, valendo-se de formas verbais do presente, do pretérito perfeito composto e do futuro do presente. No segundo plano, há um relato de eventos transcorridos, sem envolvimento do locutor, com o uso do pretérito perfeito simples.

Já no seu livro *Argumentação e Linguagem* (2004), ao tratar do texto e do discurso como objetos centrais de investigação, Ingedore Koch volta a abordar a questão da intersubjetividade, mas de uma forma mais complexa, além de fazer menção explícita a Benveniste:

Se a frase é uma unidade sintático-semântica, o discurso constitui uma unidade pragmática, atividade capaz de produzir efeitos, reações, ou, **como diz Benveniste (1974), “a língua assumida como exercício pelo indivíduo”**. Ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, **instituindo-se como EU e constituindo, ao mesmo tempo, como interlocutor, o outro, que é por sua vez constitutivo do próprio EU**, por meio do jogo de representações e de imagens recíprocas que entre eles se estabelecem. (KOCH, 2004, p. 19-20, grifos nossos).

Outra vertente teórica que incorporou termos e postulados da teoria enunciativa benvenistiana é a semiótica francesa ou greimasiana, como é chamada. No contexto brasileiro, podemos citar os estudos de Diana Luz Pessoa de Barros e José Luiz Fiorin como expoentes da pesquisa semiótica.

Essa perspectiva teórica tem como objeto de estudo o texto e, segundo Barros (1994, p. 7), procura “descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”. A teoria semiótica procura, portanto, explicar os sentidos do texto. Para tanto, consoante Barros (2003), a semiótica examina, em primeiro lugar, os mecanismos e procedimentos de seu plano de conteúdo. O plano de conteúdo de um texto é, nesse caso, concebido, metodologicamente, sob a forma de um percurso gerativo. O percurso gerativo de sentido “é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido” (FIORIN, 2002, p. 17). Ele se divide em três patamares: as estruturas fundamentais, as estruturas narrativas e as estruturas discursivas. É nesse último patamar, o das estruturas discursivas, que os semioticistas se valem de aspectos da enunciação para dar conta da constituição da significação.

Barros (1994), em seu livro *Teoria Semiótica do Texto*, afirma que

As estruturas narrativas convertem-se em estruturas discursivas quando assumidas pelo **sujeito da enunciação**. O **sujeito da enunciação** faz uma série de “escolhas” de **pessoa, de tempo, de espaço**, de figuras, e “conta” ou passa a narrativa, transformando-a em discurso. O discurso nada mais é, portanto, que a narrativa “enriquecida” por todas essas opções do **sujeito da enunciação**, que marcam os **diferentes modos pelos quais a enunciação se relaciona com o discurso que enuncia**. (BARROS, 1994, p. 53, grifos nossos).

Knack (2012) lembra que, embora a expressão *sujeito da enunciação* não esteja presente nas obras de Benveniste, esse termo é comumente atribuído ao mestre. Dessa forma, além dessa expressão, também os trechos grifados na citação de Barros (1994) evidenciam a incorporação dos postulados benvenistianos aos estudos da semiótica, como as categorias de pessoa, tempo e espaço projetadas no enunciado.

Mello (2012) faz uma análise detalhada da obra de José Luiz Fiorin (2002), *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*, e conclui que, embora o autor tenha como alicerce principal a teoria semiótica narrativa e discursiva greimasiana, ele atribui um papel importante à enunciação, focalizando três elementos do quadro enunciativo: a pessoa, o tempo e o espaço. Segunda a autora, Fiorin (2002)

Convoca Benveniste em vários momentos, ao falar de subjetividade, do aparelho formal (que seria, segundo ele, projeções da enunciação no enunciado), da pessoa e não pessoa e do tempo linguístico. Observa-se que Fiorin centra seu estudo nos elementos inerentes a toda a enunciação (eu-tu-aqui-agora), marcados linguisticamente pelos *índices específicos* de Benveniste. No entanto, ao tratar da pessoa, tempo e espaço *subvertidos*, ele acena para o papel da sintagmatização na produção de sentidos, pois os

índices específicos, na língua em funcionamento, “convivem” com outros elementos linguísticos, e é dessas relações que advém o sentido singular que assumem em cada discurso. (MELLO, 2012, p. 44-45, grifos da autora).

Além das teorias do texto e do discurso já citadas, destacamos como exemplo também a análise do discurso (AD) de linha francesa, cuja relação com os estudos benvenistianos é pouco diferenciada das verificadas até então. Como uma das grandes expoentes dessa linha de pesquisa, podemos citar Eni Puccinelli Orlandi, a qual desenvolveu uma perspectiva de estudo da linguagem seguindo os escritos fundadores de Michel Pêcheux.

De acordo com Orlandi (2007), em seu livro *Análise do discurso: princípios e procedimentos*, a AD busca compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico constitutivo do homem e de sua história. Segundo a autora, o discurso é um espaço privilegiado para observar as relações entre língua e ideologia e, conseqüentemente, para compreender “como a língua produz sentidos por/para sujeitos” (ORLANDI, 2007, p. 17). É justamente a noção de subjetividade uma das mais lembradas pela AD no que tange à enunciação, porém isso acontece para se tecerem críticas. Segundo Teixeira e Flores (2011), a principal crítica da AD em relação à enunciação é a de que havia em Benveniste uma visão egocêntrica, idealista, de sujeito, que tinha como característica ser a fonte e a origem dos sentidos na língua, ao passo que o sujeito da AD seria um sujeito linguístico-histórico, constituído pelo esquecimento e pela ideologia. Cremonese (2007) lembra que essa leitura peculiar que a AD realizou da teoria enunciativa benvenistiana, bem como as críticas à concepção de sujeito, contribuíram negativamente na recepção da teoria de Benveniste no Brasil, gerando inclusive um apagamento da linguística da enunciação no país.

A partir desses exemplos, podemos observar que alguns dos principais postulados da teoria de Benveniste comparecem, implícita ou explicitamente, nas reflexões propostas pelas perspectivas teóricas citadas. Mesmo que o potencial da teoria enunciativa benvenistiana não seja totalmente explorado, considerando o constructo teórico no qual está fundamentado, alguns conceitos são tomados de empréstimo pelos autores de outras vertentes teóricas. Dentre eles, podemos citar a noção de subjetividade como a mais explorada pelas perspectivas de estudo da linguagem, pois, segundo Flores *et al.* (2008), os autores, de uma forma geral, viam em Benveniste a possibilidade de abordar aspectos relativos ao sujeito na linguagem. As categorias de pessoa, tempo e espaço também são lembradas por alguns autores, em especial pelo semiótico José Luiz Fiorn, o qual atribui à enunciação um lugar de destaque em seus estudos.

Por fim, cabe destacar que, embora a maior parte dos conceitos de Benveniste tenha sido colocada em relação pelas diferentes perspectivas teóricas sem carregar a epistemologia da se origina, obras relevantes, ligadas diretamente à vertente teórica a qual esta tese se vincula, foram publicadas no Brasil na mesma época e, certamente, contribuíram para mudar o cenário da linguística da enunciação no Brasil.

A primeira obra é o livro *Linguística e psicanálise: princípios de uma semântica da enunciação*, de Valdir do Nascimento Flores, publicado em 1999, no qual o autor, através de um percurso pela linguística e pela psicanálise, evidencia a possibilidade de abordar a subjetividade através de um outro tipo de análise, a enunciativa.

O segundo destaque é para a obra *Introdução à Linguística da Enunciação* (2005), também de Valdir do Nascimento Flores, mas, dessa vez, acompanhado de Marlene Teixeira. Os autores levam ao público, pela primeira vez no Brasil, uma visão mais clara do campo da linguística da enunciação, incluindo questões como subjetividade, referência, dêixis, contexto, modalização entre outras, no objeto da linguística e, conseqüentemente, concebendo-lhe heterogeneidade.

Nesse sentido, essas obras se enquadram em um panorama de reconhecimento da linguística da enunciação, da mesma forma que o *Dicionário de Linguística da Enunciação*. Na tentativa de tornar o campo multifacetado da enunciação mais claro, didatizando suas especificidades, os professores Valdir do Nascimento Flores (UFRGS), Marlene Teixeira (UNISINOS), Leci Borges Barbisan (PUCRS) e Maria José Bocorny Finatto (UFRGS) lançam essa obra em 2009, reunindo mais de 40 linguistas de todo o país, que escreveram cuidadosamente cerca de 400 verbetes. Cada verbete traz informações referenciais, como definição, termos relacionados que permitem ao consulente conhecer a terminologia destacada de um determinado autor, notas explicativas e referências bibliográficas. A obra passa a ser referência de organização conceitual da área da enunciação e se torna fonte de consulta para todos os interessados em um campo teórico que, gradativamente, vinha recebendo maior atenção da comunidade científica brasileira.

O Quadro 2 reúne os principais livros consultados nesse estudo, publicados no Brasil entre os anos de 1988 e 2009, que abordam a enunciação benvenistiana, seja como foco do debate, seja como referência teórica para outras abordagens linguísticas.

Quadro 2 – Relação dos livros consultados

Livros	Noções enunciativas benvenistianas abordadas
--------	--

<i>Linguística Textual: uma introdução</i> (1988), de Ingedore Koch e Leonor Lopes Fávero	<ul style="list-style-type: none"> • intersubjetividade (com a ausência da figura do alocutário).
<i>A inter-ação pela linguagem</i> (1998), de Ingedore Koch	<ul style="list-style-type: none"> • distinção entre pessoa (1ª e 2ª pessoas), designando os interlocutores, e não pessoa (3ª pessoa), remetendo ao mundo extralinguístico; • distinção entre dois planos da enunciação: o discurso e a história.
<i>Argumentação e Linguagem</i> (2004), de Ingedore Koch	<ul style="list-style-type: none"> • intersubjetividade (de uma forma mais complexa).
<i>Teoria Semiótica do Texto</i> (1994), de Diana Luz Pessoa de Barros	<ul style="list-style-type: none"> • sujeito da enunciação; • categorias de pessoa, tempo e espaço.
<i>As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo</i> (2002), de José Luiz Fiorin	<ul style="list-style-type: none"> • categorias de pessoa, tempo e espaço.
<i>Análise do discurso: princípios e procedimentos</i> (2007), de Eni Puccinelli Orlandi	<ul style="list-style-type: none"> • subjetividade (crítica a uma visão egocêntrica, idealista de sujeito, que tinha como característica ser a fonte e a origem dos sentidos na língua).
<i>Linguística e psicanálise: princípios de uma semântica da enunciação</i> (1999), de Valdir do Nascimento Flores	<ul style="list-style-type: none"> • subjetividade abordada através de uma análise enunciativa.
<i>Introdução à Linguística da Enunciação</i> (2005), de Valdir do Nascimento Flores e Marlene Teixeira	<ul style="list-style-type: none"> • subjetividade; • referência; • dêixis; • contexto; • modalização.
<i>Dicionário de Linguística da Enunciação</i> (2009), de Valdir do Nascimento Flores, Marlene Teixeira, Leci Borges Barbisan e Maria José Bocorny Finatto	<ul style="list-style-type: none"> • verbetes diretamente relacionados ao campo da enunciação.

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da publicação dessas importantes obras no campo da enunciação, amplia-se, portanto, a incorporação dos operadores benvenistianos de análise nos diversos estudos de diferentes perspectivas teóricas. Tal fato é verificado a seguir, na subseção 4.3.2, quando damos prosseguimento à nossa pesquisa bibliográfica.

4.3.2 Periódicos eletrônicos

Nesta subseção, apresentamos os artigos publicados em periódicos eletrônicos de circulação nacional.

4.3.2.1 Alfa

O periódico *Alfa: Revista de Linguística*, da UNESP (Universidade Estadual Paulista), é publicado desde 1962, com o objetivo principal de propiciar um espaço para a divulgação de

ideias, de propostas e de resultados de pesquisas relativos às diferentes perspectivas teórico-metodológicas e a todas as linhas de investigação linguística, tanto no Brasil quanto no exterior. Os volumes são regulares, com periodicidade de três números anuais⁶².

O artigo “Benveniste, Lacan e o Estruturalismo: sobre o sentido antitético das palavras primitivas”, de Bruno Focas Vieira Machado (2015), evidencia determinados aspectos da leitura estruturalista de Benveniste sobre as fundamentações linguísticas encontradas em Freud, mais propriamente em seu texto “Sobre o sentido antitético das palavras primitivas” (1910). Colocam-se em diálogo o artigo de Benveniste intitulado “Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana” (1956) e as teorizações linguísticas apresentadas por Freud em seu texto de 1910. Valendo-se das noções de diálogo, intersubjetividade, sujeito e discurso apresentadas por Benveniste, Machado (2015) busca uma interface entre os estudos linguísticos e psicanalíticos, problematizando a noção de língua primitiva trazida por Freud e confrontando-a com pressupostos da linguística estrutural defendida por Benveniste. Por fim, Machado (2015) conclui que é possível compreender que, se a língua é uma estrutura e um sistema, ela possui um caráter universal e a-histórico, o que contesta a tese freudiana sobre a existência de línguas primitivas.

4.3.2.2 Delta

A Revista *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* é publicada desde 1985 na PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) sem interrupção. Publica quatro volumes anuais, dos quais dois são volumes para os quais recebe contribuições da comunidade acadêmica nacional e internacional, e outros dois são volumes temáticos⁶³.

O artigo “Sujeito da enunciação: singularidade que advém da sintaxe da enunciação”, de Valdir do Nascimento Flores (2013b), aprofunda a questão da subjetividade e desenvolve a noção de sujeito da enunciação, ligando-a, metodologicamente, à noção de sintaxe da enunciação, como forma de propor uma possibilidade de análise de fatos de língua. Para tanto, Flores (2013b) ilustra a proposta metodológica em um dado de linguagem infantil.

Para entender como estudar o texto a partir de uma concepção enunciativa de linguagem, Carmem Luci da Costa Silva, em seu artigo “O estudo do texto em uma perspectiva enunciativa de linguagem” (2018), parte do pressuposto de que, a cada vez que a

⁶² Disponível em: <http://periodicos.fclar.unesp.br/alfa>. Acesso em: 10/out/2018.

⁶³ Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/delta>. Acesso em: 11/out/2018.

língua é atualizada em discurso, via enunciação, há uma nova experiência de significação instaurada na linguagem. Respalhada pela reflexão benvenistiana, Silva (2018) defende que o texto, considerado discurso, resulta da atualização da língua por um locutor, que, por nascer na cultura (BENVENISTE, 1989; 1995), a cada ato de enunciação, realiza um acontecimento diferente e novo para fazer a passagem a sujeito e, nessa passagem, registra o modo como se instaura nos valores culturais da sociedade em que vive.

O último artigo em que “enunciação”, “Benveniste” e “texto” aparecem na pesquisa *on-line* do periódico *DELTA* é “A enunciação escrita em Benveniste: notas para uma precisão conceitual” de Valdir do Nascimento Flores (2018). Esse texto apresenta uma proposta de interpretação para a expressão “enunciação escrita”, presente em “O aparelho formal da enunciação”, de Émile Benveniste (2006d), com vistas ao estabelecimento de princípios norteadores do estudo da enunciação escrita no quadro formal de realização da enunciação. O resultado da pesquisa indica que há diferenças de tratamento do problema da escrita na obra do autor, permitindo concluir que a expressão *enunciação escrita*, apesar de guardar relações com a noção geral de escrita, distingue-se desta em função de sua vinculação ao quadro formal de realização da enunciação esboçado por Benveniste.

4.3.2.3 *Cadernos de Estudos Linguísticos*

O periódico *Cadernos de Estudos Linguísticos* é publicado desde 1978 pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). A revista lança três números anualmente e tem como objetivo a divulgação de textos científicos nas diversas áreas da linguística. Pretende propiciar aos pesquisadores a difusão de artigos que apresentem resultados de pesquisa, reflexões acadêmicas e estudos analíticos dentro de distintas abordagens teóricas⁶⁴.

Alena Ciulla, no seu artigo, “Um lugar para a referência, sob um ponto de vista da enunciação” (2018), parte do questionamento que Benveniste provoca sobre a noção de arbitrariedade do signo saussuriano, abrindo a possibilidade de que se resgate a referência, fenômeno banido por Saussure pelo motivo de retornar à relação das palavras com as coisas. Assim, a partir de uma redefinição do signo e de uma reflexão pautada por pressupostos enunciativos sugeridos por Benveniste, Ciulla (2018) propõe uma abordagem para a referência, conceituando-a como um fenômeno realizado na enunciação. Sob esse ponto de vista, não se trata de uma cartografia da realidade do mundo, mas de um saber que se constitui na língua e não pode ser visto separadamente do homem que fala.

⁶⁴ Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel>. Acesso em: 25/mar/2019.

4.3.2.4 *Calidoscópico*

A revista *Calidoscópico*, da UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), é uma publicação quadrimestral que coloca a concepção de Linguística Aplicada como área de conhecimento articuladora de múltiplos domínios do saber. Apresenta-se sob a perspectiva de que é possível, a partir de diferentes prismas teóricos, produzir, à semelhança de um calidoscópico, novas leituras e diferentes propostas, resultantes de diversas combinações⁶⁵.

A partir das teorias da enunciação de Benveniste e Mikhail Bakhtin, o artigo intitulado “Enunciação, escrita e alfabetização: sobre a alteridade na linguagem”, de Silvana Maria Bellé Zasso (2006), discute os elementos envolvidos na produção da subjetividade e da singularidade na linguagem. A autora defende que Benveniste, ao apresentar em seu sistema de pensamento o princípio da intersubjetividade, rechaça uma visão egocêntrica do indivíduo, isto é, de um ser isolado em seu desenvolvimento. Sobre a subjetividade na linguagem, diz ainda que o “colocar a língua em funcionamento” (BENVENISTE, 2006d) é definidor do aspecto subjetivo e da alteridade na linguagem. Zasso (2006) acrescenta que Bakhtin, por sua vez, ao apresentar o dialogismo como conceito fundante, articulando-o à noção de heterogeneidade como princípio do diálogo, implica o outro na constituição do sujeito. Desse modo, a autora defende que o conceito de intersubjetividade aproxima as duas teorias, motivo pelo qual é convocado no decorrer do texto para sustentar o intuito de abordar de forma diferente a escrita das crianças em processo de alfabetização na escola formal.

O segundo artigo da *Calidoscópico* que atendeu aos critérios de nossa busca, de Magali Lopes Endruweit e Paula Avila Nunes, “O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência?”, de 2013, discute a especificidade da enunciação escrita, derivada da leitura e interpretação da obra de Émile Benveniste, tendo por escopo o ensino de língua portuguesa. Para tanto, as autoras abordam, em um primeiro momento, a perspectiva enunciativa da escrita com base em *Dernières leçons* (2012), livro que reúne anotações de Benveniste para as aulas que ministraria no Collège de France. Em um segundo momento, articulam as noções discutidas com a proposta de Dufour (2000) sobre a trindade constitutiva da língua, para, por fim, pensar a relação que estabelecem com o ensino de produção textual. A hipótese defendida por Endruweit e Nunes (2013) é a de que a leitura, em sala de aula, dos textos produzidos por discentes se configura um caminho intermediário para o entendimento das propriedades específicas dos aspectos de pessoa, tempo e espaço da enunciação escrita.

⁶⁵ Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio>. Acesso em: 25/mar/2019.

O terceiro e último artigo desse periódico é de Maria Ester Vieira de Souza e se chama “As astúcias do sujeito e o deslocamento dos sentidos” (2016). Esse texto pretende se inserir no conjunto das discussões sobre o sujeito, ao focar mecanismos enunciativos que possibilitam refletir acerca dos processos de subjetivação na/da linguagem. A autora considera que o modo como o sujeito se insere na linguagem revela posições que provocam diferentes efeitos de sentidos. Para tanto, propõe como objeto de análise o texto “Se eu fosse eu”, de Clarice Lispector, cujo processo de enunciação explicita diferentes modos de inserção do “eu” na materialidade linguística e, por conseguinte, convoca vários sentidos.

4.3.2.5 *Letras de Hoje*

O quinto periódico a ser analisado é a revista *Letras de Hoje*, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Com uma publicação trimestral, tem por objetivo a divulgação de trabalhos inéditos relacionados às áreas de linguística, teoria da literatura, literatura e língua portuguesa. O periódico é dividido em duas seções, uma temática e outra de caráter livre⁶⁶.

“Leitura na escola: um barco à deriva?” é um artigo de autoria de Marlene Teixeira e Sabrina Ferreira (2008), que busca, na Teoria da Enunciação de Benveniste, elementos para se repensar o trabalho com a leitura na escola. As autoras defendem que, na discussão das noções gêmeas de *forma* e *sentido*, Benveniste formula uma concepção de significado que, de um lado, pode deter a interpretação à deriva, implicada na visão de leitura centrada no leitor, e, de outro lado, possibilita que se transcenda a ideia de que é pela decifração do código que se dá o processo de construção do significado. Por fim, Teixeira e Ferreira (2008) concluem que o processo de leitura sempre se trata de um trabalho com a língua, trabalho esse que se renova a cada ato de aproximação do aluno com o texto, porque a língua é submetida ao ato de enunciação.

Por sua vez, Carmem Luci da Costa Silva, Lia Emília Cremonese e Simone de Lima Silveira Barros, no artigo “Enunciação e trabalho: a integração do homem à sua cultura profissional” (2014), procuram entender como um autor da área de ciências da saúde enuncia a sua posição de locutor para constituir o outro em um artigo de opinião. Para tanto, alicerçam a investigação na noção de linguagem de Benveniste e buscam apoio na perspectiva ergológica de Yves Schwartz.

⁶⁶ Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 12/out/2018.

4.3.2.6 *Organon*

O periódico *Organon* é uma revista científica do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, destinada à divulgação de trabalhos concernentes a questões de Língua, Linguística e Literatura e Teoria Literária; sua periodicidade é semestral⁶⁷.

O primeiro artigo elencado por nós nesse periódico é de Sheila Elias de Oliveira. Seu texto “O olhar enunciativo de Benveniste sobre o léxico” (2015) percorre as ideias de Benveniste sobre a formação de nomes em francês. Além de mostrar a inovação de sua abordagem e os avanços que produz na compreensão do léxico, a autora dá visibilidade à abordagem enunciativa sobre a língua presente nos trabalhos de Benveniste sobre o léxico. Oliveira (2015) questiona a visão de enunciação tradicionalmente atribuída ao autor, sustentando que não se trata apenas de um ato individual, mas sobretudo de um ato social.

O segundo e último artigo analisado no periódico *Organon* é de Giovane Fernandes de Oliveira, intitulado “O texto escrito e oral letrado na universidade: elementos para uma abordagem” (2018). Esse trabalho objetiva compreender como se constituem enunciativamente a escrita e a oralidade letrada na universidade. Para tanto, o autor realiza uma incursão pelos campos dos estudos dos letramentos acadêmicos e da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, abordando com maior ênfase a questão da intersubjetividade inscrita na língua-discurso. A partir da perspectiva enunciativa benvenistiana, Oliveira (2018) desenvolve uma concepção de escrita e oralidade acadêmicas como formas complexas do discurso letrado, por meio das quais o locutor-aluno se apropria dos conhecimentos disciplinares e das convenções escriturais próprias ao seu campo do saber, instaurando-se, assim, como sujeito da linguagem nas culturas de escrita acadêmica.

O Quadro 3 reúne sinteticamente os artigos consultados em periódicos eletrônicos, abordados nessa subseção.

Quadro 3 – Relação dos artigos consultados

Periódico	Artigo	Noções benvenistianas abordadas
ALFA (UNESP)	<i>Benveniste, Lacan e o Estruturalismo: sobre o sentido antitético das palavras primitivas</i> (2005), de Bruno Focas Vieira Machado	<ul style="list-style-type: none"> • diálogo; • intersubjetividade; • sujeito; • discurso.
DELTA (PUC-SP)	<i>Sujeito da enunciação: singularidade que advém da sintaxe da enunciação</i> (2013b), de Valdir do Nascimento Flores	<ul style="list-style-type: none"> • subjetividade/sujeito da enunciação; • sintaxe da

⁶⁷ Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon>. Acesso em: 15/out/2018.

		<ul style="list-style-type: none"> enunciação; • singularidade enunciativa.
DELTA (PUC-SP)	<i>O estudo do texto em uma perspectiva enunciativa de linguagem</i> (2018), de Carmem Luci da Costa Silva	<ul style="list-style-type: none"> • enunciação; • discurso; • texto; • referência; • intersubjetividade; • forma e sentido.
DELTA (PUC-SP)	<i>A enunciação escrita em Benveniste: notas para uma precisão conceitual</i> (2018), de Valdir do Nascimento Flores	<ul style="list-style-type: none"> • enunciação; • escrita; • enunciação escrita; • discurso.
CADERNOS DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS (UNICAMP)	<i>Um lugar para a referência, sob um ponto de vista da enunciação</i> (2018), de Alena Ciulla	<ul style="list-style-type: none"> • enunciação; • referência; • signo linguístico.
CALIDOSCÓPIO (UNISINOS)	<i>Enunciação, escrita e alfabetização: sobre a alteridade na linguagem</i> (2006), de Silvana Maria Bellé Zasso	<ul style="list-style-type: none"> • enunciação; • subjetividade; • escrita.
CALIDOSCÓPIO (UNISINOS)	<i>O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência?</i> (2013), de Magali Lopes Endruweit e Paula Avila Nunes	<ul style="list-style-type: none"> • enunciação; • escrita; • categorias de pessoa, tempo e espaço.
CALIDOSCÓPIO (UNISINOS)	<i>As astúcias do sujeito e o deslocamento dos sentidos</i> (2016), de Maria Ester Vieira de Souza	<ul style="list-style-type: none"> • sujeito; • sentido; • forma e sentido.
LETRAS DE HOJE (PUC-RS)	<i>Leitura na escola: um barco à deriva</i> (2008), de Marlene Teixeira e Sabrina Ferreira	<ul style="list-style-type: none"> • enunciação; • forma e sentido.
LETRAS DE HOJE (PUC-RS)	<i>Enunciação e trabalho: a integração do homem à sua cultura profissional</i> (2014), de Carmem Luci Silva, Lia Emília Cremonese e Simone de Lima Silveira Barros	<ul style="list-style-type: none"> • enunciação; • subjetividade.
ORGANON (UFRGS)	<i>O olhar enunciativo de Benveniste sobre o léxico</i> (2015), de Sheila Elias de Oliveira	<ul style="list-style-type: none"> • enunciação; • subjetividade.
ORGANON (UFRGS)	<i>O texto escrito e oral letrado na universidade: elementos para uma abordagem</i> (2018), de Giovane Fernandes de Oliveira	<ul style="list-style-type: none"> • intersubjetividade; • língua-discurso; • escrita; • oralidade; • referência.

Fonte: elaborado pela autora.

4.3.2.7 Algumas constatações sobre os periódicos consultados

A análise dos artigos consultados nos autoriza a afirmar que a grande maioria desses artigos encontra seu suporte principal na Teoria da Enunciação benvenistiana, explorando conceitos de Benveniste e tomando a teoria em seu conjunto. Da mesma forma, vários dos

autores analisados conseguiram relacionar noções enunciativas, carregando a epistemologia da qual são originários.

Desta forma, admitindo a pluralidade e diversidade dos elementos benvenistianos tratados nos artigos analisados, de uma forma geral, constatamos que o conceito mais explorado pelos autores, mais uma vez, é a intersubjetividade inscrita na língua-discurso, a qual está estreitamente associada à noção de pessoa, uma vez que a condição de diálogo é constitutiva da categoria de pessoa.

Alguns autores concentraram seus artigos nos aspectos da unicidade e da inversibilidade característicos do par *eu-tu*, retomando o raciocínio benvenistiano de que *eu* e *tu* são sempre únicos, isto é designam um novo ser a cada enunciação e podem se inverter: no momento em que o *tu* toma a palavra, este se torna *eu* e vice-versa, não havendo hegemonia de um sobre o outro, mas alternância entre os protagonistas da enunciação.

Ainda em relação à questão da categoria de pessoa, outros autores se centraram na oposição entre as duas primeiras pessoas e a terceira, como membros de uma correlação: a correlação de pessoalidade. Da mesma forma, também houve artigos que trataram da oposição de *eu* a *tu*, o que Benveniste denomina correlação de subjetividade.

A intersubjetividade, no entanto, não se restringe somente à categoria de pessoa, visto que, no momento em que o locutor se apropria da língua, constitui-se como sujeito e implanta o outro diante de si. Tal relação de intersubjetividade é constitutiva de toda a enunciação e isso ficou evidente na análise dos artigos. Além da categoria de pessoa, a noção de referência, a qual implica o tempo e o espaço em que se realiza o ato enunciativo, também figurou em algumas reflexões propostas pelos autores dos artigos consultados. Os estudos que fizeram alusão a essa questão retomaram Benveniste para afirmar que é na e pela enunciação que o “mundo” passa a existir. O mundo de que se fala é o “mundo” daquele que enuncia, sendo extensivo àquele a quem se dirige e situado em determinado espaço e tempo. Esse espaço e tempo são assumidos pelo alocutário quando este enuncia. Assim, como toda a enunciação está submetida à perspectiva do *eu*, ainda que o *eu* fale do mundo, não deixa de falar de si.

O levantamento feito nos periódicos nos permitiu verificar que a intersubjetividade também foi abordada a partir de uma perspectiva antropológica da linguagem. Os autores procuraram justificar o estudo da sociedade pelo viés enunciativo, consequência de uma linguística que define “a inclusão do falante em seu discurso” como “a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação”. (BENVENISTE, 2006c, p. 101).

Por fim, outro aspecto lembrado em alguns artigos foi a integração entre forma e sentido, concebidas por Benveniste como estreitamente vinculadas em toda a extensão da língua. Alguns autores destacaram que, numa perspectiva enunciativa benvenistiana, não se busca o sentido na soma de signos, mas na imbricação de duas vias: na relação entre o mundo do signo e da palavra/frase, com atenção para o sentido global do discurso e contextual da palavra. No reconhecimento desses dois sentidos, está o aspecto operatório da enunciação, que envolve a sintagmatização das formas para a semantização do discurso, isto é, a produção de sentidos.

Portanto, as constatações realizadas nos parágrafos anteriores confirmaram nosso pressuposto de que, devido à importância que assumem na Teoria da Enunciação de Benveniste, a noção de intersubjetividade, de referência e da relação entre forma e sentido são, de uma maneira geral, os aspectos mais lembrados e explorados nos livros e, principalmente, nos artigos que fazem referência a Benveniste.

Nesse sentido, ao procuramos indícios de uma possível abordagem enunciativa nos processos avaliativos do vestibular e do Enem, adotamos como operadores⁶⁸ de análise do *corpus* a intersubjetividade, a integração entre forma e sentido e a constituição da referência.

Por fim, se considerarmos a presença de tais elementos enunciativos benvenistianos nos instrumentos de acesso ao Ensino Superior, por certo estes não são transpostos através de uma linguagem técnica, aquela encontrada nos livros e artigos consultados. Levando-se em conta os interlocutores envolvidos nesses processos avaliativos, espera-se que haja uma adequada transposição desse conhecimento. Nesse sentido, refletindo sobre a maneira como o conhecimento enunciativo benvenistiano é transposto para os itens das provas do vestibular e do Enem, desenvolvemos, adiante, no capítulo 5, a noção de transposição do conhecimento, a partir do conceito de transposição didática.

4.4 MOVIMENTOS RETROSPECTIVO E PROSPECTIVO

Este capítulo abordou a Teoria da Enunciação de Benveniste e suas implicações teóricas nos estudos textuais, tendo em vista o *texto* como unidade de análise desta tese. Apresentamos, num primeiro momento, alguns trabalhos que operam deslocamentos da teoria benvenistiana para as análises textuais. Em seguida, expomos uma reflexão em que introduzimos os principais elementos enunciativos deslocados para os estudos do texto,

⁶⁸ O emprego do termo “operador” envolve as noções e elementos teóricos que servem de critérios nas análises textuais das abordagens delineadas na subseção 4.1 deste capítulo. Em nosso estudo, verificamos como tais noções operam nas provas de ingresso no Ensino Superior no Brasil.

conforme observamos em três teses de doutorado e uma dissertação de mestrado. Na sequência do estudo, apresentamos uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos divulgados nas principais revistas eletrônicas do país. As temáticas centrais dos livros envolveram Benveniste e enunciação. No caso dos artigos dos periódicos eletrônicos, além dos termos “Benveniste” e “enunciação”, incluímos o termo “texto” como critério de busca nas consultas *on-line*.

Tanto o itinerário de leitura pela obra de Benveniste, com vistas a destrincharmos as potencialidades teórico-analíticas da teoria para a abordagem do fenômeno texto, quanto a exposição dos estudos que operam deslocamentos da teoria benvenistiana evidenciaram que os elementos enunciativos que são produtivos, de uma maneira geral, para uma análise de textos são as noções de *intersubjetividade*, de *forma e sentido* e de *referência* no discurso.

A pesquisa bibliográfica realizada para investigarmos como a perspectiva enunciativa benvenistiana tem sido divulgada no país comprovou nosso pressuposto de que os referidos elementos enunciativos (*intersubjetividade*, *forma e sentido* e *referência*) são igualmente os mais lembrados nos livros e artigos em que Benveniste comparece nos últimos anos no Brasil.

Nesse sentido, o capítulo 5 vai ao encontro das respostas para o nosso segundo questionamento, que fizemos na introdução desta tese: considerando que termos e noções teóricas, ao serem deslocados para os estudos textuais e, como tal, para os itens das provas de ingresso no Ensino Superior, precisam ser transpostos de modo que se tornem compreensíveis ao candidato, como transparece essa transposição nos instrumentos avaliativos do vestibular da UFRGS e do Enem?

Para tanto, no capítulo seguinte, tratamos das principais noções envolvidas na ideia de *transposição do conhecimento*, ao abordarmos o deslocamento do termo, o entendimento de alguns autores sobre o assunto, juntamente com os conceitos e as definições relevantes ao nosso estudo. Pretendemos discutir o modo de transformação do saber teórico em saber a ser explorado nos itens das provas, com o propósito de verificarmos, na análise, se há indícios de transposição da abordagem enunciativa benvenistiana para os itens das provas de português do vestibular da UFRGS e do Enem.

5 DA TEORIA À METODOLOGIA: OS OPERADORES DE ANÁLISE A PARTIR DA NOÇÃO DE TRANSPOSIÇÃO DO CONHECIMENTO

Vemos desta vez na língua sua função mediadora entre homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens.

Émile Benveniste

No capítulo precedente objetivamos verificar como a perspectiva de Benveniste foi deslocada para o campo de estudo do texto e como essa perspectiva foi divulgada por alguns livros e pelas principais revistas eletrônicas do país, com vistas a traçarmos as principais noções transversais aos diferentes estudos que têm sido publicizados no Brasil. Para isso, expomos alguns estudos que operam deslocamentos da teoria benvenistiana, com a verificação de elementos enunciativos propostos para a análise do texto, dentre os quais depreendemos a *(inter)subjetividade inscrita na língua-discurso*, a *relação forma-sentido* e a *constituição da referência*. Na sequência, verificamos que essas noções também compõem nos estudos divulgados por livros e revistas eletrônicas do país.

Assim, partimos do pressuposto de que, devido à importância que as noções de *(inter)subjetividade*, de *relação forma-sentido* e de *constituição da referência* assumem na teoria enunciativa, questões verificadas no capítulo anterior, essas seriam igualmente elementos possivelmente explorados nas provas de ingresso no Ensino Superior brasileiro.

Esse nosso pressuposto tem base em dois motivos principais. Primeiramente, entendemos que, por serem esses os elementos enunciativos que comparecerem com maior visibilidade nos estudos linguísticos, principalmente nos livros, publicados no final do século XX e nas primeiras décadas do século XXI no Brasil, seriam, conseqüentemente, os mais lembrados nos documentos parametrizadores da Educação Básica (PCNs 1998 e PCNEM 2000), produzindo efeitos nos elaboradores dos itens das provas do Enem e do vestibular.

O segundo motivo pode estar vinculado ao fato de que a produção científica publicada após os anos 2000, verificada na pesquisa bibliográfica dos artigos científicos das principais revistas eletrônicas do país (subseção 4.3.2 do capítulo 4 desta tese), possa ter influenciado diretamente as bancas elaboradoras das provas, no sentido de solicitarem aos candidatos conhecimentos relacionados ao campo da enunciação benvenistiana. Desse modo, com vistas às análises previstas para o capítulo seguinte, interrogamo-nos de que forma essas noções e

termos enunciativos podem comparecer nos instrumentos de avaliação do vestibular e do Enem.

Se as noções enunciativas devem ser transpostas considerando-se os interlocutores envolvidos, por óbvio, não devem figurar em termos de metalinguagem como fim nela mesma, desvinculada das relações de sentido nos instrumentos avaliativos. Caso contrário, os conhecimentos que se encontram fora do senso comum não chegariam aos candidatos que não frequentam a academia.

Ainda observando as provas de ingresso no Ensino Superior, percebemos que há, por outro lado, itens em que comparecem termos metalinguísticos, da gramática tradicional ou da linguística, relacionados às relações de sentido na abordagem do texto, assim como outros itens ainda em que a metalinguagem não é explorada. Nesse sentido, refletindo sobre a maneira como o conhecimento enunciativo benvenistiano pode ser transposto para os itens das provas do vestibular e do Enem, na seção 5.1, objetivamos desenvolver a noção de transposição do conhecimento.

Considerando que o uso de termos teóricos vinculados às questões de significação na abordagem textual pode ser compatível como o modo de transposição do conhecimento benvenistiano, na seção 5.2, desenvolvemos uma reflexão sobre a metalinguagem e delimitamos o tipo de metalinguagem a ser considerada neste estudo. Por fim, nas seções 5.3, 5.4 e 5.5, contextualizamos o nosso *corpus* e apresentamos a descrição dos critérios relativos às escolhas ligadas a ele, além de explicitarmos os procedimentos de análise.

5.1 A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE “TRANSPOSIÇÃO DO CONHECIMENTO”

Inúmeras são as pesquisas e publicações em torno do ensino da língua portuguesa nos bancos escolares, e grande parte delas critica o ensino da língua materna reduzido à forma, à prescrição de usos ou à metalinguagem como fim em si mesma, visto como suficiente e, até mesmo, como essencial para que o aluno aprenda a produzir e compreender discursos reais, aqueles inseridos em situações cotidianas de interlocução, escolares ou não. Essa realidade é retratada por vários autores, entre eles Celso Pedro Luft, que, já na década de 1980, afirmava que “é comum ouvir jovens dizendo que aulas de Português são ‘cultura inútil’. Normas demais, fora da realidade, eivadas de um purismo reacionário. Pormenores supérfluos em grande quantidade, distinções discutíveis, regras superadas por novos usos”. (LUFT, 1985, p. 53, grifo do autor).

Compartilhando da mesma tese, Possenti (2012) acredita que o ensino centrado na metalinguagem desvinculada de relações de sentido acaba por afastar o aluno das tarefas de compreensão leitora e de produção de discursos. Tanto é assim, que é comum ouvirmos profissionais se queixando por seus alunos não saberem “colocar suas ideias no papel” ou não conseguirem compreender textos mais complexos ou especializados. Os professores precisam estar convencidos “de que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica”. (POSSENTI, 2012, p. 53).

Por outro lado, Azeredo (2014) concebe o uso da metalinguagem de um modo diferente, segundo o qual a nomenclatura relacionada às regras e aos princípios de construção e transformações das expressões de uma língua se correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação. Segundo o autor, quando alguém passa a entender como a língua se organiza para desempenhar suas funções, seguramente se torna muito mais apto a extrair significados de suas formas, seja como leitor, seja como locutor. Nesse caso, Azeredo (2014) defende a exploração da metalinguagem como uma atividade reflexiva sobre o funcionamento da língua, ou seja, como um meio para análise linguístico-textual.

Interagir em diversas situações enunciativas se valendo de uma língua requer o aprimoramento, a cada nova situação, de formas e sentidos, e isso decorre do uso efetivo dessa língua e não da mera retenção de informações, relativamente significativas. Assim, entendemos que a metalinguagem desvinculada das relações de sentido, com suas classificações, normatizações gramaticais e explicações teóricas, não é o meio mais adequado de levar o aluno a desenvolver habilidades de uso da língua. É preciso que sejam criadas situações enunciativas que, para os falantes, constituam-se em problemas a serem resolvidos no uso da linguagem. Nesse sentido, acreditamos que a Teoria da Enunciação de Benveniste pode contribuir para o ensino da língua materna e, por esse motivo, o conhecimento enunciativo-discursivo produzido pelos teóricos da linguística não pode ser desconsiderado, tampouco levado à sala de aula ou aos instrumentos de avaliação de ingresso no Ensino Superior, tal qual foi tornado público pelos veículos de divulgação científica.

Azevedo (2010) defende que o conhecimento cientificamente produzido precisa ser didatizado, para que se torne acessível e, conseqüentemente, passível de ser adquirido, aprendido, reconstruído, (re)significado e utilizado pelo aprendiz para aprimorar suas habilidades de recepção e de produção discursiva. Eis a importância que a noção de transposição didática assume no ensino em geral e, especialmente, nesta tese.

Porém, como nosso estudo não atinge os limites da sala de aula, mas a observação de como os conhecimentos linguísticos, no campo do texto, têm sido transpostos para as provas

de ingresso no Ensino Superior, operamos, aqui, um deslocamento dos princípios teóricos do conceito de *transposição didática* para uma nova noção, denominada, nesta tese, de *transposição do conhecimento*.

Desse modo, esta seção é destinada, primeiramente, à apresentação das principais noções da transposição didática e suas definições relevantes ao nosso estudo, para, em seguida, operando o deslocamento proposto, discutirmos o modo de transformação do saber teórico em saber a ser explorado pelas bancas elaboradoras das provas de ingresso no Ensino Superior a fim de se aferirem as habilidades dos candidatos em relação à leitura e à análise de textos.

5.1.1 Origem do conceito de transposição didática: construindo alicerces

O termo *transposição didática* foi utilizado, pela primeira vez, em 1975, pelo filósofo francês Michel Verret, na sua tese de doutoramento *Les temps des études*, na qual se ocupa em fazer um estudo sociológico sobre a distribuição do tempo das atividades escolares. Verret (1975) se interessou pela ação humana que visa à transmissão de saberes, tornando-os prontos para que sejam “ensináveis” e aprendidos. Segundo o autor, tornar os saberes acessíveis aos aprendizes requer uma simplificação, levando em conta a idade desses aprendizes e seus conhecimentos prévios.

Mais tarde, nas décadas de 1980 e 1990, os estudos sobre transposição didática ganham maior visibilidade, principalmente na matemática, com Yves Chevallard e Joshua. Chevallard e Joshua (1991 apud ALMOULOU, 2011) designam a noção de transposição didática como o conjunto das transformações que sofre um saber dito sábio para ser ensinado. O saber sábio é construído e faz parte do patrimônio cultural do pesquisador. A sociedade solicita o ensino de uma parte desse saber por razões sociais, e é necessário, então, transformar esses saberes para que possam ser ensinados e, conseqüentemente, entendidos em dado nível. Os autores propõem o termo *transposição* com base em sua acepção musical, ou seja, a passagem de formas melódicas de um tom para o outro, o que caracterizaria justamente esse processo de transformação do saber na passagem de um contexto para o outro.

Já Perrenoud (1993, p. 25) define transposição didática como a essência do ensinar, ou seja, a ação de “fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis, e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. Para ele, essa é uma “tradução pragmática dos saberes para

atividades e situações didáticas”, que surge como uma resposta ou reação às situações reais de sala de aula. (PERRENOUD, 1993, p. 26).

Pais (2002) define, ainda, transposição didática como sendo o meio de adequação pelo qual passa o saber científico, quando transformado no conjunto dos conteúdos que constituem os programas escolares e que pode ser chamado de “saber escolar”. Dessa forma, pode-se dizer que é a tarefa de construção de um elo entre o conhecimento científico e aquele que deve ser ensinado em sala de aula, ou seja, é transformar e relacionar o conhecimento científico, ajustando-o à realidade dos alunos.

Segundo Scolari e Grando (2013), essa é uma tarefa do professor, que tem autonomia para escolher se vai adotar o livro didático e confiar na transposição didática do autor ou se, além do livro didático, vai incrementar a sua própria transposição, transformando e decodificando os conteúdos de acordo com a realidade de seus alunos.

Charlot (2005) evidencia a importância do envolvimento do aluno no processo de transposição didática, afirmando que, se o aluno não fizer o trabalho intelectual, não vai aprender: vai fracassar, mas, com isso, o professor também irá fracassar. Assim, para Charlot (2005, p. 96),

[...] existe uma situação de contradependência que é muito interessante: tem o poder do professor, mas, na verdade, esse aluno sobre quem tenho poder tem um enorme poder sobre mim, porque só serei bem-sucedido no meu trabalho, se o aluno fizer o essencial no seu trabalho.

Isso nos leva à clara percepção de que quem está no centro de todo o processo educativo é o aluno, e, nesse sentido, o professor terá como objetivo principal a tarefa de buscar subsídios que conduzam seu aluno à aprendizagem, e não apenas a de transmitir o conteúdo como se o aprendiz fosse depósito de informações. O professor terá de ter autonomia e conhecimento para reformular a linguagem e adaptá-la à situação, com o objetivo de transformar o conhecimento e torná-lo alcançável para o contexto em que quer aplicá-lo, pois, como já dizia Paulo Freire (1996), “ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

Apresentados os aspectos essenciais, bem como a origem do conceito de transposição didática, em seguida, nos detemos no deslocamento desses princípios para a noção de *transposição do conhecimento*.

5.1.2 Operando o deslocamento da transposição didática para a transposição do conhecimento

Conforme já anunciado, este estudo não tem o propósito de adentrar os limites da sala de aula. Nossas análises se concentram nos itens das provas de língua portuguesa do Enem e do vestibular, a fim de buscarmos vestígios de uma possível transposição de uma abordagem enunciativa benvenistiana para os itens dessas provas.

Nesse sentido, faz-se necessário um deslocamento da noção de *transposição didática* para a ideia de *transposição do conhecimento*, por entendermos que a primeira está diretamente relacionada ao modo como o professor transforma o conhecimento científico em conhecimento escolar na sala de aula. Já a **transposição do conhecimento** é entendida, neste estudo, como *a maneira com que a banca elaboradora dos itens das provas de ingresso no Ensino Superior transforma o conhecimento científico em um saber que seja compreensível ao candidato, porém sem a intervenção do professor em sala de aula.*

Azevedo (2010) abre caminho para operarmos o deslocamento proposto ao apresentar uma reflexão de algumas concepções que considera estarem na base da discussão sobre a transposição didática: conhecimento, aprendizagem, ensino e enunciação⁶⁹. A autora distingue, primeiramente, informação, conhecimento e saber:

Chamo **informação** a todo e qualquer dado concreto ou abstrato a que o ser humano tem acesso pelos seus sentidos ou pelo raciocínio na interação com outros indivíduos e/ou com o ambiente. **Conhecimento** é o resultado da organização, da estruturação, da hierarquização, da síntese dos conceitos formados pelo sujeito cognoscente a partir do processamento cognitivo – e, por conseguinte, individual – das informações acessadas. Já o **saber** é situado, é constituído circunstancialmente na aplicação dos conhecimentos construídos à resolução de problemas, implicando, por isso, o desenvolvimento, por parte do sujeito conhecedor, de competências e habilidades específicas a cada situação. O saber pressupõe a articulação e a aplicação de conhecimentos, bem como a mobilização de competências e habilidades para a resolução de problemas que o viver e o conviver impõem. (AZEVEDO, 2010, p. 202, grifos nossos).

Desse modo, a autora (AZEVEDO, 2010) entende que não há saber sem conhecimento, nem conhecimento sem informação. Porém, assegura que a contrapartida não é automaticamente verdadeira, ou seja, a disponibilidade, a quantidade ou a qualidade das informações não garantem a construção do conhecimento, pois, para isso, é preciso que as

⁶⁹ Em Azevedo (2010), a enunciação é tratada a partir do quadro teórico da Teoria da Argumentação na Língua, conforme abordagem de Ducrot e colaboradores.

informações sejam inter-relacionadas, articuladas e sintetizadas, a fim de que formem conceitos, os quais, por sua vez, também devem ser inter-relacionados, articulados e sintetizados para que constituam o conhecimento construído.

Azevedo (2010) continua sua reflexão afirmando que os conhecimentos construídos igualmente não garantem o saber, uma vez que este tem origem na aplicação, na contextualização do conhecimento e, por isso, demanda o desenvolvimento de competências e habilidades que deem conta do uso do conhecimento construído para a solução de problemas hipotéticos ou reais. Ampliando sua reflexão, a autora apresenta o conceito de aprendizagem que, segundo ela, está intrinsecamente relacionado à noção de ensino:

[...] “aprendizagem”, aqui, é concebida como o desenvolvimento de competências/habilidades essenciais (como as de observar, comparar, classificar, analisar, sintetizar, interpretar, criticar, definir, explicar) ao acesso e à compreensão das informações, à formação de conceitos, à construção de conhecimentos e à constituição do saber. (AZEVEDO, 2010, p. 203, grifo da autora).

Complementando seu conceito, a estudiosa apresenta ainda a distinção entre as duas formas pelas quais a aprendizagem pode ser promovida, a formal e a informal. A educação informal é assimétrica, pois não é planejada por preceitos didático-pedagógicos estabelecidos cientificamente; espontânea, pois ocorre em decorrência da necessidade de resolver conflitos perturbadores da estabilidade das relações sociais; e circunstancial, pois se efetiva no contexto imediato dos problemas a serem resolvidos ou minimizados. (AZEVEDO, 2010).

Já a aprendizagem formal – ou o ensino –, de acordo com Azevedo e Rowell (2010), decorre da necessidade humana de organizar e sistematizar conhecimentos a fim de que problemas possam ser previstos e soluções otimizadas. Nesse sentido, a educação formal deveria ser uma espécie de simulacro do processo educativo informal, ou seja, o ensino formal deveria antecipar ou reproduzir situações conflituosas, na forma de situações de aprendizagem, a fim de que o aluno pudesse se apropriar do conhecimento produzido social, histórica e cientificamente pela humanidade e se valer dele para solucionar problemas próprios da sobrevivência e do convívio social⁷⁰. É fundamental que o professor tenha consciência da importância do reconhecimento do ensino como uma simulação do processo natural de aprendizagem pela educação informal. “Só assim o professor [...] poderá aproximar

⁷⁰ Cabe destacar a aproximação da reflexão de Azevedo e Rowell (2010) com a metodologia do “aprendizado baseado em problemas”, ou seja, a forma de aprendizado em que os alunos ganham conhecimento e habilidades enquanto resolvem problemas. A sigla vem do inglês “*Problem Based Learning*” (PBL) e foi adotada, inicialmente, pela Universidade McMaster, no Canadá, e de Maastricht, na Holanda, em 1969. Disponível em: <http://inoveduc.com.br/o-que-e-problem-based-learning-pbl/>. Acesso: 28/mar/2019.

ao máximo a aprendizagem escolar da aprendizagem cotidiana, tornando-a significativa e, portanto, efetiva e eficaz”. (AZEVEDO, ROWELL, 2010, p. 218). Azevedo (2010) finaliza sua reflexão, afirmando que, no caso do ensino de língua materna, promover a constituição do saber pressupõe criar situações enunciativas que se constituam problemas a serem resolvidos por meio de determinados usos da linguagem, por meio de gêneros discursivos próprios a cada enunciação criada.

Acreditamos que, da mesma forma que ocorre no contexto escolar no que tange ao ensino de língua materna em sala de aula, os elaboradores dos itens das provas do Enem e do vestibular também precisam criar situações enunciativas semelhantes, de modo que o conhecimento enunciativo-discursivo produzido pelos teóricos da linguística não seja inserido nos itens das provas, tal qual foi tornado público pelos veículos de divulgação científica.

Cada área do conhecimento possui formas específicas de expressar seus raciocínios, conceitos, definições, explicações, justificativas, questionamentos, enfim, uma diversidade de possibilidades discursivas aplicadas às finalidades e necessidades de cada área, e o candidato é exposto a essa multiplicidade, muitas vezes, sem uma instrumentalização linguístico-discursiva para que possa interagir produtivamente com ela. Nesse sentido, importa mais a noção implicada do que a terminologia (metalinguagem) envolvida nas perspectivas teóricas. A cultura escolar disseminou a falsa impressão de que o essencial a ser ensinado é a metalinguagem, como um fim em si mesma, relacionada a determinado conteúdo de cada área ou disciplina, como se essa terminologia estivesse desvinculada do conhecimento necessário a ser aprendido/constituído pelo aluno.

Também abordando a noção de transposição didática, Muniz (2003, p. 98) afirma que “fazer chegar à compreensão dos que não frequentam a academia os conhecimentos que se encontram fora do senso comum é uma das metas da transposição, presente não só na escola”. Assim, o conhecimento cientificamente produzido precisa ser transformado pelos elaboradores dos itens das provas do Enem e do vestibular, a fim de que se torne acessível, compreensível ao candidato, para que esse tenha condições de compreender os elementos envolvidos nos processos avaliativos de ingresso no Ensino Superior, e possam ser aferidas as suas competências e habilidades. Eis aí o *status* essencial que a transposição do conhecimento assume nesta tese.

Nesse sentido, acreditamos que a transformação do conhecimento nas provas de ingresso pode se dar de diversas maneiras, inclusive pelo uso da metalinguagem, porém estritamente vinculada às relações de sentido na abordagem do texto pelo candidato. Considerando que termos teóricos relacionados à significância comparecem em alguns itens

analisados no capítulo seguinte, apresentamos, na sequência, definições para a noção de *metalinguagem*, bem como deslocamentos favoráveis a este estudo, embasados nas reflexões de alguns autores.

5.2 METALINGUAGEM E TRANSPOSIÇÃO DE CONHECIMENTO

O termo *metalinguagem* é bastante utilizado nos estudos da linguagem, nos quais comparamos noções diferenciadas para o termo. Por isso, como prevemos haver metalinguagem nas provas de ingresso no Ensino Superior – seja da tradição, seja da linguística –, consideramos importante trazer alguns tipos de metalinguagem, para delimitarmos qual destes será considerado em nosso estudo.

O Dicionário Houaiss (2004, p. 1908), ao trazer a definição de “metalinguagem”, informa que o termo, cuja origem é francesa (*métalangage*), foi utilizado por Roman Jakobson⁷¹ em 1963 e significa “linguagem (natural ou formalizada) que serve para descrever ou falar sobre outra linguagem, natural ou artificial [As línguas naturais podem ser usadas como sua própria metalinguagem]”.

Stumpf (2010, p. 21) lembra que o dicionário francês *Le Petit Robert* (1988) traz duas definições para metalinguagem, uma lógica, “que se refere a uma linguagem formalizada superior que define a verdade das proposições da linguagem-objeto”; e outra linguística, que se refere a uma “linguagem (natural ou formalizada) que serve para descrever a língua natural”..

Muitos outros especialistas, além de Jakobson, dedicaram-se ao estudo da metalinguagem, como, por exemplo, Louis Hjelmslev (1975), Harris (1971), Josette Rey-Debove (1978 e 1998), Authier-Revuz (1995), entre outros autores. Flores (2015, p. 90) lembra que também é grande a diversidade de termos que circunscrevem fenômenos linguísticos vizinhos, distintos e mesmo opostos: “metalinguagem (natural vs. lógica); glosa (metalinguística vs. metaenunciativa); reflexividade (transparência vs. opacidade); autonímia (conotação autonímica vs. modalização autonímica)”. Ainda segundo Flores (2015), o campo que identificado como sendo da ordem “do uso da língua para falar da língua” é vasto, heterogêneo e até contraditório, além de recobrir disciplinas bastante diferentes entre si –

⁷¹ Roman Jakobson, pensador russo que se tornou um dos mais importantes linguistas do século XX, propôs uma teoria do sistema de comunicação, segundo a qual o processo comunicativo é composto por seis elementos estruturais que realizam seis respectivas funções: Emissor → Função Emotiva ou Expressiva; Receptor → Função Conativa ou Apelativa; Código → Função Metalinguística; Mensagem → Função Poética; Canal → Função Fática; Referente → Função Referencial ou Denotativa. (JAKOBSON, 2010).

semiótica, filosofia, linguística, lógica, etc. – e perspectivas teóricas igualmente singulares no interior de tais disciplinas. Na sequência, tratamos das subdivisões da metalinguagem: lógica, semiótica e linguística.

A *metalinguagem lógica* é apresentada por Stumpf (2010), em sua dissertação de mestrado *Uma proposta enunciativa para o tratamento da metalinguagem na aquisição da linguagem*, a partir das reflexões de Tarski (1931), que se vale de Rey-Debove (1978). Ancorada nos estudos de Tarski, Rey-Debove (apud STUMPF, 2010, p. 23) afirma que a “metalinguagem lógica consiste em um sistema codificado feito para dar conta de um determinado sistema” e lembra que, através dessa segunda linguagem (metalinguagem), é possível falar da primeira (linguagem-objeto), porém é necessário que a metalinguagem seja mais rica. Nesse sentido, Stumpf (2010, p. 23) enfatiza que, “para os lógicos, a metalinguagem não se opõe à linguagem-objeto, mas a contém, visto que a verdade das frases de uma língua se prova através das frases onde o significado do mundo intervém”. A autora demonstra essa reflexão através da seguinte frase metalinguística: “‘Chove’ é verdadeiro se e somente se chove” (STUMPF, 2010, p. 23, grifo da autora). Nesse caso, estão em relação os enunciados expressos em metalinguagem e os estados de fatos expressos na língua ordinária.

A *metalinguagem semiótica*, apresentada por Stumpf (2010), envolve as reflexões de Hjelmslev (1968) a respeito da metalinguagem semiótica. Para tanto, afirma que Hjelmslev parte do raciocínio de Saussure de que a língua é forma e não substância para construir um modelo dessa forma. Segundo a autora, Hjelmslev apresenta dois planos: o plano da expressão e o plano do conteúdo. “Tal modelo é denominado uma ‘semiótica’” (STUMPF, 2010, p. 24, grifo da autora). A autora lembra que a noção de semiótica de Hjelmslev se aplica às linguagens lógicas e naturais, mas apenas a linguagem natural possui a característica fundamental de ser absolutamente abrangente.

Nesse sentido, ao comparar as duas abordagens, lógica e semiótica, Rey-Debove (apud STUMPF, 2010) conclui que ambas se assemelham ao afirmarem que a metalinguagem significa a linguagem. A diferença está na hierarquia das linguagens, ou seja, “na lógica, essa hierarquia tem um modelo de estrutura de conjuntos, cujos elementos (frases e símbolos) encontram-se incluídos uns nos outros” (STUMPF, 2010, p. 24). Já a metalinguagem semiótica “trata-se também de uma estrutura de conjuntos, mas não há inclusão. Os conjuntos se significam uns aos outros, mas não se incluem”. (STUMPF, 2010, p. 24).

A *metalinguagem linguística* foi e ainda é um tema abordado por diferentes disciplinas, inclusive pela linguística, cujas reflexões podem ser consideradas relativamente recentes nesse campo. Busato (2001) lembra que Rey-Debove, no seu livro *Le-Métalangage*

(1978), procura retomar a discussão sobre o tema, visto que, do seu ponto de vista, esse tema não recebeu um tratamento amplo pelos linguistas que o incluíram em suas teorias: Hjelmslev, Jakobson e Harris.

Busato (2001) enfatiza que Rey-Debove (1978) aborda a questão da metalinguagem no campo da linguística de duas maneiras: no modo científico-didático e no modo corrente. O modo científico-didático corresponde ao “discurso do linguista que ensina ou aprende uma língua. Sob esta forma pode ser natural ou formalizada” (REY-DEBOVE, 1978 apud BUSATO, 2001, p. 90). No modo corrente, entende Rey-Debove (1978 apud BUSATO, 2001, p. 90) que a “metalinguagem corresponde ao discurso do usuário de uma língua. Também considera aqui os enunciados científicos ou didáticos que fazem parte de outro domínio (ciências não axiomatizadas, história, direito, sociologia, psicologia, crítica literária, etc.)”.

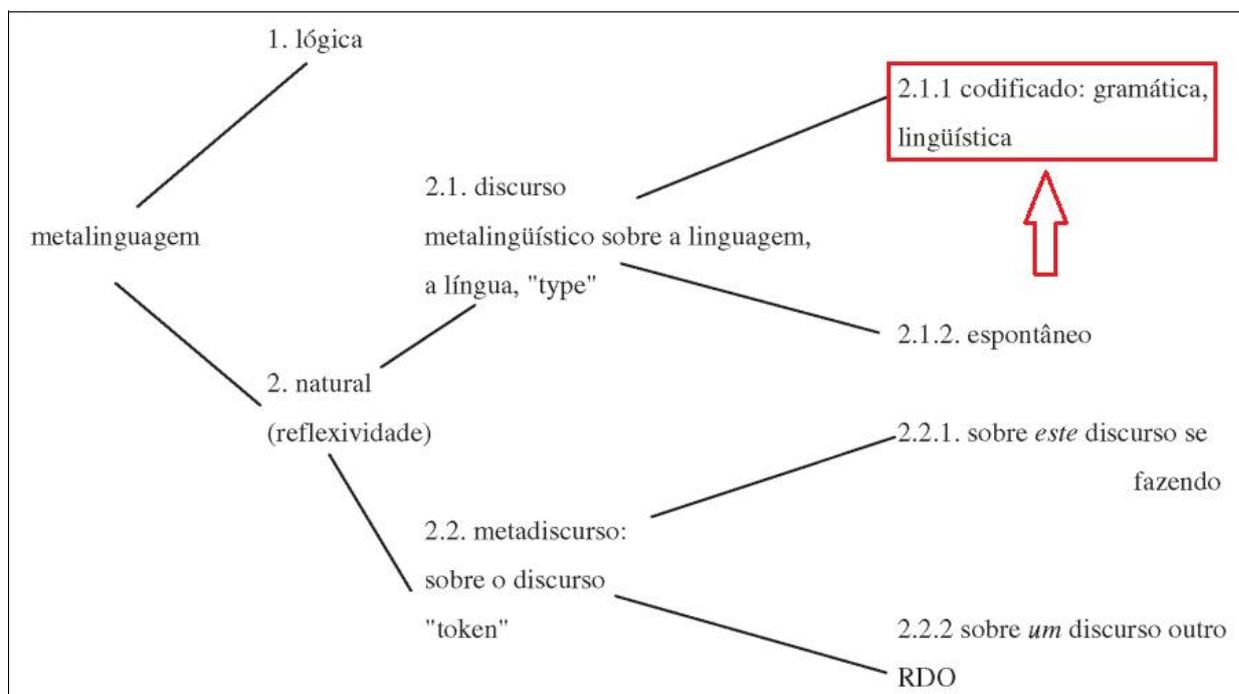
Segundo Busato (2001, p. 91), Rey-Debove

mostra a importância da metalinguagem tanto em um uso quanto no outro, não só por ter um papel auto-regulador da linguagem, como por ser um dos fatores importantes na evolução das línguas. Coloca-a como um traço da própria linguagem, presente tanto nas atividades lúdicas e comunicativas com a linguagem (como interação entre os falantes), como também na análise científica da língua(gem).

Acreditamos que, nesse ponto, pode haver uma convergência entre a distinção entre o modo científico-didático e o modo corrente da metalinguagem proposta por Rey-Debove (apud BUSATO, 2001) e as reflexões apresentadas por Jacqueline Authier-Revuz (2008), em seu artigo “A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo”⁷², na medida em que identificamos semelhanças nas distinções propostas por ambas. Ao propor que a representação do discurso outro (RDO) é descrita como um fenômeno permeado pela heterogeneidade que participa de uma das propriedades essenciais da linguagem, a reflexividade, Authier-Revuz (2008) sugere uma estruturação do universo da metalinguagem, representada da seguinte forma em seu artigo (Figura 2):

⁷² Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5252>. Acesso em 25/abr/2019.

Figura 2 – Estruturação do universo da metalinguagem segundo Authier-Revuz (2008)



Fonte.: Authier-Revuz (2008, p. 108, grifos em vermelho nossos).

Nessa representação, temos a metalinguagem dividida em *lógica* e *natural*. Para dar conta do que se propõe em seu artigo, Authier-Revuz (2008, p. 108), primeiramente, descarta a metalinguagem lógica, afirmando ser “completamente estranha à prática languageira”. Ao abordar a metalinguagem natural, a autora a subdivide em “2.1. discurso metalingüístico sobre a linguagem, a língua, ‘type’” e “2.2. metadiscurso: sobre o discurso ‘token’”. Novamente, há uma subdivisão de 2.1 em “2.1.1. codificado: gramática, lingüística” e “2.1.2. espontâneo”. Esse é o ponto de convergência entre a distinção entre o modo científico-didático e o modo corrente da metalinguagem proposta por Rey-Debove (apud BUSATO, 2001) e a distinção proposta por Authier-Revuz (2008) em 2.1.1 e 2.1.2.

Acreditamos que o modo científico-didático se assemelha ao modo “codificado: gramática, lingüística” na medida em que a seção 2.1.1 “não aparece como a forma ‘por excelência’ da metalinguagem natural, mas como uma de suas manifestações, muito particular, inscrita nas exigências de uma discursividade científica ou, ao menos, fortemente normatizada”. (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 108, grifo da autora).

Nesse sentido, entendemos que ambos os modos (científico-didático e codificado: gramática, lingüística) envolvem a *metalinguagem* que estamos prevendo acontecer nas provas a serem analisadas, devido a esse tipo de metalinguagem envolver o modo como a gramática tradicional e os estudos linguísticos etiquetam a língua portuguesa para propor análise e comentários sobre suas unidades, da menor à maior. Pretendemos verificar, nas

provas de ingresso no Ensino Superior, se o recurso metalinguístico está presente na forma de solicitação do conhecimento ou transposto em formas próximas ao entendimento do candidato. Além disso, é importante verificar se essa metalinguagem comparece como um fim nela mesma, ou seja, somente para que o candidato reconheça terminologias que etiquetam a língua, ou se comparece como um meio para que o candidato analise a língua. Por isso, é essa acepção de metalinguagem que nos interessa verificar por acreditarmos comparecer nas provas, seja de modo direto, seja de modo indireto, via *transposição do conhecimento*.

Isso posto, passamos, a seguir, à descrição do *corpus* e sua análise.

5.3 DOS DADOS AOS FATOS DE LINGUAGEM PARA ANÁLISE

Benveniste (2006d, p. 82) apresenta seus estudos sobre enunciação, considerando-a como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. A enunciação é sempre única, irrepetível, pois singulares são os locutores e sua situação de tempo e espaço. Da ordem do repetível, apenas a organização do sistema da língua. Falar do ato significa tratar das relações intersubjetivas na linguagem, da integração entre forma e sentido e da constituição da referência no discurso. É dentro desse cenário que pretendemos apresentar a metodologia de análise dos itens das provas de língua portuguesa do vestibular e do Enem.

Para a constituição do nosso fato enunciativo de linguagem, nada mais coerente que lembrar Saussure (2006, p. 15), que, ao delimitar o objeto da Linguística, expressava que “bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto”. Ora, afirmar que o ponto de vista cria o objeto significa tributar ao pesquisador a capacidade de determinar o fato linguístico no momento em que este for tomado para estudo.

Nesse sentido, não há um fenômeno linguístico *a priori* esperando ser analisado, mas um objeto constituído no momento em que determinada teoria, eleita pelo pesquisador, dele se ocupa. Visto desse modo, o olhar do pesquisador-analista, imbuído de sua singularidade, é somado ao objeto de estudo. É por esta razão que Flores (2001), ao se referir ao *corpus* em enunciação, diz tratar-se de *fatos* e não de *dados*, o que, ao nosso entender, vai ao encontro de uma teoria da intersubjetividade como condição para a subjetividade: “em linguística da enunciação o dado não é jamais ‘dado’, mas se configura num fato na medida em que é produto de um ponto de vista, o que cria o objeto a ser analisado [...]”. (FLORES *et al.*, 2008, p. 59, grifo dos autores).

Assim, sob o entendimento de que os fatos vão se constituindo a partir dos dados, neste estudo, partimos das provas de ingresso no Ensino Superior (Vestibular e Enem), consideradas dados, para a constituição dos fatos para a análise, ou seja, o recorte feito nessas provas, a saber, os itens das provas de língua portuguesa dos vestibulares da UFRGS dos anos de 1988, 1998, 2008 e 2018, bem como os itens da prova do Enem de 1998 e das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem de 2009 e de 2018. Nosso conjunto analítico será composto pelo texto-base, o enunciado de comando e as alternativas dos itens selecionados nessas provas.

Cabe-nos ressaltar que nossa pesquisa é qualitativa e não quantitativa, porque julgamos que nosso *corpus*, constituído por itens das provas supracitadas, é suficiente para ilustrar a análise daquilo a que nos propomos observar: a presença de indícios de uma possível abordagem enunciativa benvenistiana e a forma de transposição desse conhecimento para as provas de ingresso no Ensino Superior no Brasil.

5.3.1 Dos critérios para escolha e contextualização do corpus

O critério adotado para a escolha da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi o fato de o seu concurso vestibular ser o mais concorrido dentre todas as instituições de Ensino Superior do estado do Rio Grande do Sul, contexto onde estamos inseridos. Anualmente, cerca de 32.000 candidatos prestam o vestibular da UFRGS em busca de uma das mais de 4.000 vagas distribuídas entre 91 cursos de graduação⁷³. Além disso, a Universidade ocupa lugar de destaque no contexto nacional, apresentando reconhecíveis níveis de excelência nas mais diversas atividades que desenvolve, inclusive no seu vestibular. Eis a importância que tal instrumento avaliativo assume na constituição do *corpus* desta tese.

A escolha do Enem nos parece óbvia devido à relevância que o exame apresenta no cenário nacional. Atualmente, é o maior instrumento avaliativo do Brasil, empregado por cerca de 500 universidades, que utilizam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no Ensino Superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. A adesão dos candidatos é altíssima, chegando a alguns milhões anualmente.

A opção pelo termo “item”, conforme já justificamos na introdução, deveu-se ao fato de ser amplamente utilizado pelos documentos oficiais que fazem referência às provas de

⁷³ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-divulga-relacao-de-candidatos-por-vaga-para-o-vestibular-2018>. Acesso em 29/out/2018.

ingresso no Ensino Superior. Segundo o Inep⁷⁴, no caso do Enem, os itens são questões objetivas de múltipla escolha, ou seja, o participante precisa escolher, dentre cinco alternativas possíveis, a que considera correta de acordo com o texto-base e o enunciado de comando da questão. O texto-base traz uma situação-problema que o participante precisa interpretar para escolher a resposta correta. O texto oferece também todas as informações necessárias para que o candidato consiga responder o item corretamente. Além disso, os itens geralmente são contextualizados com assuntos e temas hipotéticos ou reais do dia a dia dos participantes, que levam à reflexão e os instigam a tomar decisões. O enunciado de comando, por sua vez, é formado por uma ou mais orações com a instrução expressa como pergunta ou um período a ser completado pela alternativa correta. Assim, o enunciado de comando não apresenta informações adicionais ao texto-base, mas deve apenas considerar as informações já fornecidas por ele.

Devido à semelhança que existe entre os itens do Enem e as questões do vestibular, neste estudo, optamos pela utilização do termo “item” para nos referirmos às questões objetivas de múltipla escolha tanto do vestibular quanto do Enem. Cabe ressaltar que não serão analisados itens com conteúdo puramente gramatical, que não tenham um texto como embasamento ou que envolvam questões somente de gramática, ainda que ligadas a um texto-base, tais como concordância, regência, classes gramaticais, funções sintáticas. Interessa-nos verificar a exploração de questões de compreensão relacionadas aos sentidos constituídos no texto.

Dando prosseguimento à apresentação dos critérios adotados, tratamos, a seguir, dos períodos selecionados das provas do vestibular. Conforme anunciado no segundo capítulo desta tese, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* assumem uma relevância acentuada nesse estudo, na medida em que são documentos balizadores da Educação Básica, produzindo, conseqüentemente, efeitos nos elaboradores dos itens das provas de língua portuguesa do vestibular e do Enem, no sentido de exigirem dos candidatos um conhecimento, na leitura dos textos, relacionado ao proposto pelas diretrizes oficiais de ensino. Neste sentido, o ano de sua publicação, 1998, será o marco divisório de nosso *corpus*:

Com o intuito de evidenciarmos as constatações feitas no segundo capítulo, de que a carência de diretrizes oficiais anteriores a 1998 produziram efeitos nas provas dos vestibulares, fazendo com que as equipes responsáveis pela elaboração dos itens direcionassem seu olhar ao conhecimento produzido pelos estudos linguísticos à época, analisaremos também uma prova do vestibular de 1988, ou seja, 10 anos antes da publicação dos PCNs.

⁷⁴ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 26/out/2018.

Em 1988, o vestibular da UFRGS era dividido em duas etapas, conforme o Quadro 4. As provas da primeira etapa eram realizadas em dois dias e eram eliminatórias. As provas do primeiro dia correspondiam à área de humanidades (geografia e OSPB, história, língua estrangeira, língua portuguesa e literatura brasileira) com 20 itens cada uma. No segundo dia, havia as provas da área de ciências (biologia, física, matemática e química) também com 20 itens cada uma. As provas da segunda etapa eram classificatórias e desenvolvidas em três dias sucessivos. Comparada a provas da segunda etapa de anos anteriores, a prova de língua portuguesa foi a única a sofrer alterações, em 1988, quanto ao peso atribuído à parte de redação, que passou a valer 50% da prova, e quanto ao número de itens, que passou de 30 para 25. As demais provas da segunda etapa, como nos anos anteriores, constituíam-se, cada uma, de 28 itens, sendo que as de biologia, história e matemática continham ainda questões analítico-expositivas.

Quadro 4 – Formatação do Vestibular UFRGS 1988

Primeira etapa		Segunda etapa		
1º dia	2º dia	1º dia	2º dia	3º dia
Área de humanidades: geografia e OSPB, história, língua estrangeira, língua portuguesa e literatura brasileira (20 itens cada prova)	Área de ciências: biologia, física, matemática e química (20 itens cada prova)	Redação (50% do valor da prova), língua portuguesa (25 itens), literatura brasileira, língua estrangeira, matemática, química, física, biologia, história e geografia ⁷⁵ (28 itens cada prova, com exceção de LP)		

Fonte: elaborado pela autora.

Pretendendo compararmos a evolução das provas num intervalo de 10 anos e as eventuais mudanças ocorridas após a publicação dos PCNs (1998), analisaremos também itens das provas de língua portuguesa dos vestibulares da UFRGS de 1998, 2008 e 2018.

O vestibular de 1998 corresponde ao modelo adotado pela UFRGS a partir de 1991, quando o concurso passou a ser realizado em uma única etapa, em cinco dias consecutivos (conforme Quadro 5). As provas abordavam os conteúdos de biologia, história, matemática, literatura brasileira, língua portuguesa, química, língua estrangeira moderna (inglês, espanhol, francês, alemão e italiano), física e geografia. Cada prova era composta de 35 itens, à exceção da prova língua portuguesa, que compreendia 30 itens e uma redação.

⁷⁵ As provas eram distribuídas ao longo dos três dias, de acordo com os grupos em que se inseriam os diferentes cursos de graduação.

Quadro 5 – Formatação do Vestibular UFRGS 1998

Etapa única				
1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
biologia e história (35 itens cada prova)	matemática e literatura brasileira (35 itens cada prova)	língua portuguesa e redação (30 itens)	química e língua estrangeira (35 itens cada prova)	física e geografia (35 itens cada prova)

Fonte: elaborado pela autora.

Os vestibulares da UFRGS de 2008 e 2018 ocorreram em 4 dias consecutivos e constituíram-se de provas que visavam à avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos candidatos nas matérias do núcleo comum do Ensino Médio, matérias essas que, para fins deste concurso, eram as seguintes: física, literatura de língua portuguesa, língua estrangeira moderna, língua portuguesa e redação, biologia, química, geografia, matemática e história. A prova de língua portuguesa incluía 25 itens e a redação. As demais provas continham 25 itens cada (Quadro 6).

Quadro 6 – Formatação do Vestibular UFRGS 2008 a 2018

Etapa única			
1º dia	2º dia	3º dia	4º dia
física, literatura de língua portuguesa e língua estrangeira moderna (25 itens cada prova)	língua portuguesa e redação (25 itens)	biologia, química e geografia (25 itens cada prova)	história e matemática (25 itens cada prova)

Fonte: elaborado pela autora.

Os critérios adotados com relação ao Enem remetem às duas fases desse instrumento avaliativo: uma compreende o período de 1998 a 2008, e a outra corresponde ao período posterior a 2009, quando o exame passou por uma reformulação. Entre 1998 e 2008, as provas eram estruturadas a partir de uma matriz de 21 habilidades, sendo cada uma delas avaliada por três questões. Assim, a parte objetiva das provas era composta por 63 itens interdisciplinares

aplicados em um único caderno⁷⁶. Nesse período, o exame acontecia em um único dia (Quadro 7).

Quadro 7 – Formatação do Enem entre 1998 e 2008

Único dia
língua portuguesa, redação, literatura brasileira, matemática, física, química, biologia, história e geografia
(prova de caráter multidisciplinar com 63 itens no total)

Fonte: elaborado pela autora.

A partir de 2009, as provas passaram a ser estruturadas em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias), e sua aplicação passou a acontecer em dois dias consecutivos (sábado e domingo). Desde então, cada uma das quatro áreas é composta por 45 itens. Cada caderno, na nova edição do exame, é composto por duas áreas de conhecimento, totalizando 90 questões por caderno. Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, além da disciplina de língua portuguesa, também comparecem os conhecimentos relativos à literatura, língua estrangeira (inglês ou espanhol), artes, educação física e tecnologias da informação e comunicação (Quadro 8).

Quadro 8 – Formatação do Enem entre 2009 e 2016

1º dia	2º dia consecutivo
Sábado	Domingo
<ul style="list-style-type: none"> • Ciências Humanas e suas Tecnologias (geografia, história, sociologia e filosofia); • Ciências da Natureza e suas Tecnologias (biologia, química e física). <p style="text-align: center;">(90 itens no total)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redação; • Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (língua portuguesa, literatura, artes, educação física e tecnologias da informação e comunicação)⁷⁷; • Matemática e suas Tecnologias (matemática). <p style="text-align: center;">(90 itens no total)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

⁷⁶ Os cadernos das provas são diferenciados por cores. Cada cor de caderno possui uma mesma frase na capa, que deve ser transcrita para o cartão de respostas. Os itens de todos os cadernos são idênticos, o que existe é uma alteração na ordem dos itens para dificultar a “cola”. Os cadernos são distribuídos pela sala de forma que nenhum aluno fique perto de outro que tenha a mesma cor de prova que a sua, para que não haja nenhum tipo de fraude ou troca de informações. A partir de 2017, os cadernos das provas passaram a ser personalizados, com o nome do candidato e o número de inscrição impressos.

⁷⁷ A língua estrangeira passou a integrar a prova do Enem somente a partir de 2010.

Em 2017, o exame sofre alteração nos dias de aplicação das provas, que passam a acontecer em dois finais de semana (aos domingos), e não mais em dois dias consecutivos (sábado e domingo), como era até 2016. Com essa mudança, os itens de língua portuguesa e a redação passam a ser aplicados no primeiro dia do exame (Quadro 9).

Quadro 9 – Formatação do Enem a partir de 2017

1º dia	2º dia
Domingo	Domingo
<ul style="list-style-type: none"> • Redação; • Ciências Humanas e suas Tecnologias (geografia, história, sociologia e filosofia); • Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (língua portuguesa, literatura, língua estrangeira, artes, educação física e tecnologias da informação e comunicação). <p style="text-align: center;">(90 itens no total)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências da Natureza e suas Tecnologias (biologia, química e física); • Matemática e suas Tecnologias (matemática). <p style="text-align: center;">(90 itens no total)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

No capítulo 6, analisamos itens de língua portuguesa do caderno amarelo do Enem de 1998 e do caderno azul tanto da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem de 2009 quanto da prova do Enem de 2018. Todos os itens selecionados, tanto do vestibular quanto do Enem, são apresentados no capítulo de análise, conforme percurso descrito.

5.4 DAS ETAPAS DE CONSTITUIÇÃO DOS FATOS DE LINGUAGEM E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Após a apresentação dos *atos enunciativos* que são objeto de estudo desta tese, ocupamo-nos, nesta seção, das etapas de constituição desses fatos, bem como do percurso de análise a ser adotado.

Etapa 1

- Leitura, compreensão global e comentários gerais sobre os itens e a composição das provas de língua portuguesa dos Vestibulares da UFRGS de 1988, 1998, 2008 e 2018;
- leitura, compreensão global, seleção dos itens relacionados à disciplina de língua portuguesa da prova do Enem de 1998 (caderno amarelo) e comentários gerais sobre os referidos itens;

- leitura, compreensão global, seleção dos itens relacionados à disciplina de língua portuguesa da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem de 2009 (caderno azul) e comentários gerais sobre os referidos itens;

- leitura, compreensão global, seleção dos itens relacionados à disciplina de língua portuguesa da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem de 2018 (caderno azul) e comentários gerais sobre os referidos itens.

Etapa 2

Primeira parte

- Descrição dos itens das provas, com a indicação dos conhecimentos solicitados, o contexto linguístico de exploração e o modo de solicitação desses conhecimentos.

Segunda parte

- Apresentação das reflexões gerais relativas às análises realizadas na primeira parte;
- seleção de itens que sinalizem, por meio de indícios, a presença de noções e reflexões relacionadas ou aproximadas aos elementos mais tratados na abordagem enunciativa benvenistiana, conforme detectamos nos textos científicos que publicizam essa perspectiva: *intersubjetividade, referência e relação forma-sentido*.

Etapa 3

- Operacionalização da análise ilustrativa, com a seleção de itens, para apresentar:
 - 1) a relação entre o que é explorado no item e o operador em foco (se *intersubjetividade*, se *referência*, se *forma* e *sentido*);
 - 2) o modo de transposição do conhecimento realizado pela banca.

5.5 MOVIMENTOS RETROSPECTIVO E PROSPECTIVO

Iniciamos este capítulo destacando a importância da transposição didática e indicando que as bancas de elaboração dos itens das provas de ingresso no Ensino Superior, possivelmente, realizam esse movimento de transposição de conhecimentos teóricos para um universo de aplicação, a fim de tornar os conhecimentos acessíveis à compreensão do candidato. Conforme verificamos no capítulo 4, os termos e noções da teorização linguística de Émile Benveniste mais recorrentes nos estudos textuais e nos artigos científicos divulgados são *intersubjetividade, referência e relação forma-sentido*. Por isso, pressupomos haver a

possibilidade de transposição desses conhecimentos enunciativos para as provas de ingresso no Ensino Superior.

Essa pressuposição encontrou embasamento em dois fatos: primeiramente, devido a serem os elementos mais explorados nos livros que tratam da enunciação em Benveniste no final dos anos 1990 e início dos anos 2000⁷⁸, poderiam ser, conseqüentemente, os mais lembrados nos documentos parametrizadores da Educação Básica (PCNs 1998 e PCNEM 2000), produzindo efeitos nos elaboradores dos itens das provas do Enem e do vestibular.

Em segundo lugar, a produção científica produzida após os anos 2000, verificada na nossa pesquisa bibliográfica (realizada no capítulo 4) acerca dos artigos publicados na área, pode ter influenciado diretamente as bancas elaboradoras das provas, no sentido de requisitarem dos candidatos conhecimentos relacionados ao campo da enunciação benvenistiana.

A escolha pelos operadores de análise (*intersubjetividade, referência e relação forma-sentido*) também se deve ao fato de que o imbricamento entre tais elementos caracteriza qualquer relação interlocutiva. Entendemos que a intersubjetividade está presente em todo e qualquer discurso, visto que, como defende Benveniste, é condição da própria subjetividade, sem a qual não há língua, linguagem ou, conseqüentemente, comunicação linguística.

Ora, como já lembramos, segundo Benveniste, toda a enunciação é uma alocação, postulando um alocutário. Assim, o locutor agencia palavras que, a cada nova situação, terão sentidos particulares, ou seja, se o locutor agencia *formas*, dando-lhes *sentidos* particulares a cada enunciação, isso só é possível porque, para se constituir como sujeito, esse locutor o faz em relação a um interlocutor. Isso é exatamente criar e recriar sentidos, o que é peculiar à enunciação; ou seja, a enunciação é a criação de referência, pelo locutor, por meio do agenciamento de formas que terão novos sentidos em cada instância particular e em relação a um interlocutor.

Por outro lado, através de uma rápida observação do objeto de análise desta tese, percebemos que os elementos enunciativos apontados não poderiam ser transpostos diretamente para os instrumentos avaliativos com uma metalinguagem, tal qual aquela encontrada nos livros e artigos consultados. Assim, refletindo sobre a forma como o conhecimento enunciativo benvenistiano poderia ser transposto para os itens das provas do vestibular e do Enem, desenvolvemos a noção de *transposição do conhecimento*, a partir do conceito de transposição didática. Além disso, pensando numa possível transposição do

⁷⁸ Há somente um livro da década de 1980 (1988) que foi analisado, conforme Quadro 2 (capítulo 4).

conhecimento benvenistiano por meio do emprego de termos teóricos relacionados às questões de significação e interlocução, desenvolvemos uma reflexão acerca da noção de *metalinguagem* e delimitamos a apropriada a este estudo: a metalinguagem adotada aqui é aquela que envolve uma espécie de “codificação” da língua portuguesa por meio de terminologias, ou da gramática tradicional ou da linguística, para levar o candidato à análise da língua. Nosso interesse envolve justamente pensar como a *metalinguagem sobre o funcionamento da língua* é utilizada ou transposta pelos elaboradores dos itens das provas.

Portanto, após explicitarmos como buscar indícios de uma possível transposição de uma abordagem enunciativa para os itens dos instrumentos avaliativos do vestibular e do Enem, através dos operadores de análise e as instâncias enunciativas apontados, apresentamos os fatos de linguagem, os critérios de seleção e os procedimentos de análise de nosso *corpus*.

Cientes de que, como analistas da linguagem, não conseguiremos desnudar todas as formas nem desvendar todos os sentidos, no sexto capítulo desta tese, pretendemos analisar itens que compõem as provas de língua portuguesa do vestibular da UFRGS (1988, 1998, 2008 e 2018), a prova do Enem de 1998 e as provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem (2009 e 2018). Além disso, pretendemos encontrar subsídios para as respostas aos questionamentos que fizemos na introdução desta tese:

1) Os itens das provas de língua portuguesa do vestibular da UFRGS (1988, 1998, 2008 e 2018) e das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem (1998, 2009 e 2018) apresentam indícios de aspectos de linguagem inscritos na perspectiva enunciativa benvenistianiana?

2) Considerando que termos e noções teóricas benvenistianas, ao serem deslocadas para os estudos textuais e, como tal, para os itens das provas de ingresso no Ensino Superior, precisam ser transpostos de modo que se tornem compreensíveis ao candidato, como transparece essa transposição nos instrumentos avaliativos do vestibular da UFRGS e do Enem?

Por fim, após a etapa de análises, acreditamos ter condições de comprovar que efetivamente há evidências de uma abordagem enunciativa benvenistianiana nos itens das provas analisadas, mostrando como esse conhecimento é transposto para esses instrumentos avaliativos de ingresso no Ensino Superior. Cremos que tais constatações poderão apresentar reflexos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

6 DA METODOLOGIA À ANÁLISE: UM OLHAR SOBRE A POSSÍVEL TRANSPOSIÇÃO DE CONHECIMENTO DA ABORDAGEM ENUNCIATIVA BENVENISTIANA PARA AS PROVAS DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

A linguística é a tentativa de compreender este objeto evanescente: a linguagem, para estudá-la como se estudam os objetos concretos. Trata-se de transformar as palavras que voam – o que Homero chamava as “palavras aladas” – em uma matéria concreta, que se estuda, que se disseca, onde se delimitam unidades, onde se isolam níveis.

Émile Benveniste

No capítulo precedente, apresentamos a noção de *transposição do conhecimento* a partir do conceito de transposição didática, por entendermos que os elaboradores dos itens das provas de ingresso no Ensino Superior, possivelmente, realizam o movimento de transposição de termos teóricos (metalinguísticos) para um universo de aplicação, a fim de tornar o conhecimento acessível à compreensão do candidato. Também expomos a constituição, as etapas, a contextualização e a descrição dos critérios relativos aos nossos fatos de linguagem para análise.

Neste capítulo, buscamos comprovar se, efetivamente, os itens das provas de língua portuguesa dos vestibulares da UFRGS (1988, 1998, 2008 e 2018), da prova do Enem de 1998 e das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem (2009 e 2018) apresentam indícios de aspectos de linguagem inscritos na perspectiva enunciativa benvenistiana, e de que modo esse conhecimento é transposto para os referidos instrumentos avaliativos de maneira que se tornem compreensíveis ao candidato. Cabe lembrar que apontar esses indícios pode também estar ligado a um “gesto analítico interpretativo”, que pode oferecer pistas para o ensino da língua em emprego pela abordagem enunciativa benvenistiana sem, necessariamente, envolver terminologias específicas dessa abordagem. Para tanto, nesse momento, damos início às análises, obedecendo as etapas e procedimentos apresentados na seção 5.4 deste estudo.

Na primeira etapa, procedemos uma leitura e a uma compreensão global de todas as provas dos vestibulares e do Enem. No que diz respeito especificamente às provas do Enem, também fazemos a seleção dos itens relacionados diretamente à disciplina de língua portuguesa em virtude do caráter multidisciplinar dessas avaliações. Em seguida, apresentamos comentários gerais a respeito da composição das provas de ambos os instrumentos avaliativos.

A segunda etapa é composta de duas partes. Na primeira parte, realizamos a descrição de cada item, através de seu conjunto analítico (texto-base, enunciado de comando e as cinco alternativas), apontando os conhecimentos solicitados, o contexto linguístico de exploração (palavra/expressão, frase, segmento⁷⁹ ou texto) e a forma de solicitação desses conhecimentos, ou seja, a utilização ou não de termos metalinguísticos (da tradição gramatical ou da linguística)⁸⁰.

Na segunda parte da etapa 2, apresentamos as reflexões gerais relativas às análises realizadas nos itens das provas. Os resultados obtidos nessa etapa servem de esteio para o desenvolvimento da etapa 3.

Na terceira etapa, retomamos nossos operadores para operacionalizarmos as análises, mostrando o que é explorado nos itens e os possíveis indícios da transposição de noções benvenistianas ligadas ao operador em foco (se *intersubjetividade*, se *forma e sentido*, se *referência*)⁸¹.

6.1 ETAPA 1: LEITURA E COMPREENSÃO GLOBAL DAS PROVAS DE INGRESSO

Após a leitura e a compreensão global das provas dos vestibulares da UFRGS (1988, 1998, 2008 e 2018) e do Enem (1998, 2009 e 2018), apresentamos, nesta seção, as principais observações a respeito de ambos os processos avaliativos.

6.1.1 Vestibulares da UFRGS

A primeira prova analisada é a do vestibular de 1988. Não há registros digitais desta prova na página eletrônica da UFRGS, nem em qualquer outro *site* que comumente disponibiliza provas de ingresso no Ensino Superior. O único meio em que se encontra

⁷⁹ Ao citarmos o “segmento” como contexto linguístico em que comparece o conhecimento solicitado nas provas de ingresso, salientamos que estamos fazendo referência à acepção geral apresentada no *Dicionário Michaelis Online*, segundo a qual trata-se de “parte, porção ou seção de um todo”. O mesmo acontece com os termos “frase” e “palavra”. A definição geral de “frase”, segundo o dicionário, é “unidade mínima de comunicação linguística; sentença”, enquanto “palavra” é “a unidade mínima com som e significado que, sozinha, pode constituir um enunciado; vocábulo”. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro>. Acesso em: 05/ago/2019.

⁸⁰ Essa parte é realizada a partir de quadros presentes nos APÊNDICES desta tese.

⁸¹ Cabe lembrar que, embora consideremos uma possível transposição a partir da abordagem enunciativa benvenistiana, algumas possibilidades de transposição também podem ser explicadas por outras teorias de linguagem cuja ênfase seja o emprego da língua. Optamos neste estudo pela abordagem enunciativa de Émile Benveniste por ser a perspectiva linguística centrada na interlocução, com uma grande difusão no país em livros e revistas, conforme atestamos no capítulo 4.

disponível, em formato datilografado, para consulta local é o Relatório Coperso⁸² (1988), na Biblioteca Central da UFRGS. A prova de 1988 apresenta quatro textos-base na primeira fase (ANEXO A) e cinco textos-base na segunda fase (ANEXO B). Todos os textos aparecem sem títulos e sem referências bibliográficas, dificultando a contextualização do seu conteúdo.

Assim como as demais provas, a do vestibular de 1998 também está disponível na Biblioteca Central, mas, ao contrário da prova de 1988, ela já comparece em alguns poucos *sites* de cursos preparatórios para o vestibular (não há registros na página eletrônica da UFRGS⁸³). Essa prova (ANEXO C) apresenta quatro textos-base longos, com referências a jornais e revistas de grande circulação nacional à época e uma tira de humor. O primeiro é um texto adaptado de Décio Freitas do jornal *Zero Hora*; o segundo é de Eugênio Bucci, da revista *Veja*; o terceiro texto é adaptado da revista *Superinteressante* e não apresenta autoria; o quarto texto é também uma adaptação do jornal *Folha de São Paulo*, cuja autoria é de Alberto Helena JR; por fim, o último texto se refere a uma tira de humor do *Radici*, do jornal *Zero Hora*.

As provas de 2008 e 2018 possuem um perfil bastante parecido. Comparecem em diversos *sites*, inclusive em versões comentadas. Ambas as provas apresentam três textos-base longos, pertencentes a obras de diferentes áreas: o primeiro é geral, o segundo, da literatura e, o terceiro, reflexões sobre a língua portuguesa ou linguagem. Na prova de 2008 (ANEXO D), há um texto adaptado de Sérgio Paulo Rouanet (*As razões do Iluminismo*), o segundo é de Graciliano Ramos (*Angústia*), e o terceiro é de Fernando Pessoa (*O problema ortográfico/A língua portuguesa*). Na prova de 2018 (ANEXO E), há um texto de Antônio Candido (*Literatura e sociedade*), outro de Moacyr Scliar (*O centauro no jardim*), e o terceiro texto é adaptado da revista *ReVEL*, com autoria é de Mário Perini (*A Semântica lexical*). Tanto na prova de 2008 quanto na prova de 2018, os enunciados dos itens passam a ser mais diretos, sem preâmbulos, introduções ou explicações, conferindo à prova um caráter mais sucinto.

6.1.2 Provas do Enem

As avaliações do Enem apresentam um caráter multidisciplinar, em especial a de 1998, ano de implantação do exame, quando as provas ainda não eram divididas em matrizes, uma para cada área de conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias).

⁸² Relatório elaborado pela Comissão Permanente de Seleção e Orientação, que apresentou dados relativos ao Concurso Vestibular de 1988.

⁸³ Somente a partir de 2011 as provas passam a ser disponibilizadas no *site* da UFRGS.

A prova de 1998 (ANEXO F) contém 63 itens, distribuídos entre oito disciplinas (língua portuguesa, literatura brasileira, matemática, física, química, biologia, história e geografia).

Em vista do caráter multidisciplinar da prova de 1998, a primeira etapa das análises, isto é, a leitura e compreensão global, demandou também uma seleção prévia dos itens relativos especificamente à disciplina de língua portuguesa. Porém, cabe destacar a dificuldade de tal empreitada, uma vez que alguns itens, ao trazerem conhecimentos específicos da área a qual estavam vinculados, utilizavam os recursos de leitura e compreensão dos textos-base, demandando, desse modo, habilidades exploradas também na disciplina de língua portuguesa. Assim, procuramos selecionar os itens que apresentavam conhecimentos estritamente direcionados à disciplina de língua portuguesa, descartando os demais que abordavam conteúdos relativos a outras áreas de conhecimento. Nesse sentido, selecionamos seis itens, os quais estão relacionados a quatro textos-base: um de Luís Fernando Veríssimo (*Aí, galera*), publicado no jornal *Correio Braziliense*, e três poemas (de Manuel Bandeira, Joaquim Manoel de Macedo e Luís de Camões).

A prova do Enem de 2009 (ANEXO G), por sua vez, exibiu uma grande mudança de perfil em relação aos processos avaliativos anteriores (1998-2008). Com a divisão da prova por áreas de conhecimentos, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresentou um aumento significativo no número de itens de leitura, compreensão global e interpretação textual. Assim como ocorreu na análise da prova de 1998, na de 2009, também tivemos muita dificuldade para selecionarmos os itens específicos da disciplina de língua portuguesa, pois a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias engloba, além da língua portuguesa, as disciplinas de literatura brasileira, artes, educação física e tecnologias da informação e comunicação, e muitos itens relacionados a essas disciplinas, além de mesclarem os seus conhecimentos, utilizam amplamente os recursos de compreensão global e interpretação textual.

As mudanças na prova de 2009 também incluem o aumento do número de textos-base dos mais variados gêneros, dentre os quais podemos citar textos literários, poemas, textos informativos, charges, ilustrações, gráficos, planilhas, tiras, imagens, mapas e outros elementos que contenham dados. Cada texto-base está relacionado a um ou, no máximo, dois itens. Há também a presença de dois ou mais textos-base referentes a um único item. Muitos desses textos remetem a situações corriqueiras do dia a dia do candidato, outros ainda apresentam forte apelo para a conscientização sobre questões sociais referentes à época da aplicação da prova (meio ambiente, legislação ambiental, doenças como a dengue, a influenza

A e a gripe suína). Além disso, a linguagem não verbal passa a ser amplamente explorada na prova.

A prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem de 2018 (ANEXO H) mostrou um perfil parecido com a de 2009, apresentando um número expressivo de textos-base (25 textos, no total) de diversos gêneros textuais relacionados à disciplina de língua portuguesa. Os assuntos desses textos são bem variados, incluindo temas polêmicos como racismo, homoafetividade, assédio e questões étnicas, registrados em campanhas publicitárias, campanhas educativas, fotografias, imagens, rótulos de produtos, charges, tiras, dentre muitos outros textos.

Quanto à apresentação dos itens, com muita frequência, os enunciados figuram com um pequeno texto introdutório, uma exemplificação ou um preâmbulo inicial buscando a contextualização do assunto. Percebemos que a metalinguagem da tradição gramatical e da linguística diminui consideravelmente no que diz respeito ao conhecimento predominante solicitado nos itens das provas nas provas do Enem de 2009 em diante.

Cabe ressaltar que, especificamente, na prova de 2018, também houve um aumento expressivo do nível de dificuldade na tarefa de seleção dos itens relacionados à língua portuguesa, uma vez que seu caráter multidisciplinar se intensificou, especialmente nas disciplinas envolvidas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Na próxima seção, tratamos da segunda etapa, quando apresentamos as reflexões gerais das análises aos itens das provas.

6.2 ETAPA 2: REFLEXÕES GERAIS A PARTIR DA INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DAS ANÁLISES DAS PROVAS DE INGRESSO

Esta segunda etapa é precedida de uma primeira parte, realizada e apresentada na íntegra nos APÊNDICES. Trata-se da descrição detalhada dos itens das provas de língua portuguesa dos vestibulares da UFRGS de 1988 (APÊNDICE A e APÊNDICE B), 1998 (APÊNDICE C), 2008 (APÊNDICE D) e 2018 (APÊNDICE E), da prova amarela do Enem de 1998 (APÊNDICE F) e das provas azuis de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem de 2009 (APÊNDICE G) e 2018 (APÊNDICE H), quanto aos conhecimentos solicitados, o contexto linguístico de exploração e a forma de solicitação desses conhecimentos. Essa descrição foi feita por meio da análise do conjunto analítico (texto-base, enunciado de comando e cinco alternativas) e apresentada no formato de quadros, contendo

dados cuja interpretação possibilitou algumas reflexões gerais, as quais expomos a seguir, na segunda parte dessa etapa.

6.2.1 Vestibulares da UFRGS

Para a análise das provas de ingresso no Ensino Superior, apresentamos, nos APÊNDICES, oito quadros, cada qual contendo quatro colunas. A primeira coluna corresponde somente ao número do item da prova; a segunda, ao conhecimento solicitado, por exemplo, leitura e exploração do texto, estratégias para elucidar o significado de palavras do texto, alteração de regência verbal ou nominal com ou sem alteração na significação do segmento textual, pontuação, sinonímia, relações sintáticas e semânticas na reescrita, relações de sentido no deslocamento de formas do texto, semântica/léxico no contexto textual, entre outros.

A terceira coluna trata do contexto linguístico de exploração do fenômeno, isto é, o local onde o conhecimento solicitado predominantemente comparece: se no nível da palavra, da frase, do segmento ou do texto. Por fim, a quarta coluna diz respeito à transcrição da metalinguagem empregada (caso haja), seja da gramática tradicional ou da linguística.

Iniciamos nossas reflexões pela coluna destinada à definição do conhecimento solicitado, a qual se mostrou reveladora na medida em que permitiu uma visualização minuciosa da elaboração do item. Foi possível verificarmos se o conhecimento solicitado se limitou a um fim em si mesmo, centrado unicamente na estrutura formal da língua, determinada por regras ou pelo reconhecimento da metalinguagem, muitas vezes, da tradição gramatical, desvinculados da abordagem do texto-base do conjunto analítico, ou se o conhecimento solicitado se centrou nas relações de significação e sentido entre as unidades da língua em uso, da atualização efetiva das possibilidades expressivas da língua no funcionamento textual.

Diante disso, por meio de uma legenda de cores, procedemos uma primeira divisão dos itens das provas dos vestibulares, ou seja, separamos os itens nos quais comparecem conhecimentos relacionados unicamente à forma, desvinculados de uma abordagem textual ligada à significação, daqueles itens que apresentam operações com vistas a explorarem os efeitos de sentidos com relação ao funcionamento da língua no texto-base.

Conforme anunciamos ao longo desse estudo, nossas análises contemplam itens que se relacionem diretamente com textos, pois acreditamos que é a partir das relações de formas na organização textual que se dá início à compreensão dos sentidos por parte do candidato.

Tendo em vista essa perspectiva, os itens cujo conhecimento solicitado se limita a um fim em si mesmo, desconsiderando os efeitos de sentidos produzidos na relação com o texto-base, foram descartados na etapa seguinte, quando procedemos à verificação de indícios de transposição da abordagem benvenistiana. A Tabela 2 apresenta os itens mencionados:

Tabela 2 – Itens desvinculados de sentido na abordagem textual

Concurso vestibular (CV)	CV 1988 1ª fase	CV 1988 2ª fase	CV 1998	CV 2008	CV 2018
Números dos itens descartados	44, 46, 48, 50, 51, 56 e 60	03, 04, 07, 08, 14, 20, 21, 22 e 25	03, 07, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20 e 25	01, 06, 08, 11, 16, 19, 22	01, 06, 07, 09, 16, 17, 22 e 25

Fonte: elaborada pela autora.

Da mesma forma que os itens apontados na Tabela 2, outro grupo também foi descartado da verificação de indícios de uma possível transposição da perspectiva enunciativa benvenistiana, por apresentar uma terminologia específica de determinados campos linguísticos. Nesse grupo, verificamos que a abordagem de alguns itens apresenta um direcionamento específico a alguma vertente linguística através de sua metalinguagem, como é o caso da linguística textual, por exemplo, bastante presente no vestibular de 1988, considerando as duas etapas. Nesse caso, o registro do conhecimento solicitado ocorre através de termos específicos, próprios da linha teórica explorada, inviabilizando a busca pela possível transposição de uma abordagem enunciativa benvenistiana. A coluna destinada ao emprego da metalinguagem, apresentada nos APÊNDICES deste estudo, comprova justamente essa exploração direta de conhecimentos ligados a outras linhas teóricas. Na Tabela 3, apresentamos os itens mencionados.

Tabela 3 – Itens de teorias linguísticas diversas

Concurso vestibular (CV)	CV 1988 1ª fase	CV 1988 2ª fase	CV 1998	CV 2008	CV 2018
Números dos itens descartados	43, 53 e 59	09, 11, 15, 19 e 24	06, 10, 28 e 29	05, 07, 15 e 24	04, 05 e 21

Fonte: elaborada pela autora.

Diante do exposto, todos os demais itens das provas de língua portuguesa dos vestibulares da UFRGS integram a terceira etapa deste capítulo, por apresentarem relações de significação e/ou sentido na exploração textual e, por esse motivo, serem considerados fenômenos nos quais há a possibilidade de encontrarmos indícios de uma abordagem

enunciativa benvenistiana e a consequente transposição desses conhecimentos. Na Tabela 4, apresentamos os itens selecionados para integrarem a terceira etapa da análise.

Tabela 4 – Itens vinculados à significação e/ou sentido na abordagem textual

Concurso vestibular (CV)	CV 1988 1ª fase	CV 1988 2ª fase	CV 1998	CV 2008	CV 2018
Números dos itens mantidos na 3ª etapa da análise	41, 42, 45, 47, 49, 52, 54, 55, 57 e 58	01, 02, 05, 06, 10, 12, 13, 16, 17, 18 e 23	01, 02, 04, 05, 08, 09, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27 e 30	02, 03, 04, 09, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 23 e 25	02, 03, 08, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 23 e 24

Fonte: elaborada pela autora.

Com o objetivo de ilustrarmos a situação apontada na Tabela 4, em seguida, apresentamos o quadro geral após a manutenção e desconsideração dos itens (Tabela 5) e o gráfico correspondente (Gráfico 1). A representação gráfica indicará a mesma relação, porém, em valores percentuais, devido à diferença entre a quantidade de itens de cada prova.

Tabela 5 – Situação geral dos itens por grupos: manutenção e desconsideração de itens

Concursos vestibulares UFRGS	GRUPO 1 Quantidade de itens vinculados à significação e/ou sentido na abordagem textual	GRUPO 2 Quantidade de itens com exploração somente da forma, desvinculados do sentido na abordagem textual	GRUPO 3 Quantidade de itens vinculados a vertentes linguísticas diversas
CV 1988/1ª fase	10	7	3
CV 1988/2ª fase	11	9	5
CV 1998	16	10	4
CV 2008	14	7	4
CV 2018	14	8	3

Fonte: elaborada pela autora.

Gráfico 1 – Situação geral dos itens em uma relação percentual

Fonte: elaborado pela autora.

Ao observamos o Gráfico 1, verificamos que, de uma forma geral, a relação entre os grupos 1, 2 e 3 permanece a mesma nos cinco vestibulares, ou seja, o Grupo 1, representado pela cor azul, é predominante em todas as provas. Em seguida, figura o Grupo 2, representado pela cor vermelha, e por fim, aparece o Grupo 3, representado pela cor verde. Temos, portanto, em todas as provas analisadas dos vestibulares da UFRGS, a predominância de itens relacionados às questões de significação e/ou sentido na abordagem do texto-base. Porém, nas duas fases do vestibular de 1988, o Grupo 1 figura em índices iguais ou inferiores a 50%, diferentemente das demais provas, em que todas ultrapassam a faixa dos 50%.

Acreditamos que os dados referentes ao vestibular de 1988 podem ter relação com a nossa constatação inicial de que, na carência de diretrizes oficiais capazes de orientar os elaboradores das provas, as comissões direcionavam seu olhar ao conhecimento produzido pelos estudos linguísticos à época, como por exemplo, os estudos da linguística textual, vertente bastante difundida no país a partir de 1980. Nesse caso, um conhecimento com bases teóricas vinculadas a uma noção de linguagem como uma atividade enunciativa e discursiva ainda era tímido, mediado por outras linhas teóricas dos estudos da linguagem⁸⁴.

⁸⁴ Flores (2016) lembra que a linguística brasileira começou a estudar as teorias enunciativas no final dos anos 1970, mas é durante os anos 1980 que os linguistas brasileiros, efetivamente, utilizam as teorias da enunciação para estudar fenômenos linguísticos do português. No Brasil, as teorias da enunciação receberam uma leitura muito particular. Nesse momento, na década de 1980, algumas foram identificadas com a pragmática, outras com a análise do discurso e outras com a linguística textual.

A partir do vestibular de 1998, percebemos que essa situação se altera, e os itens vinculados aos efeitos de sentido na abordagem textual totalizam mais da metade dos itens de cada prova. É possível, portanto, que os elaboradores das provas tenham sido influenciados pela publicação de livros e artigos no país sobre o ensino de português e sua metodologia centrada no texto e nas relações de sentido. Outra hipótese para essa predominância apresentada pelos dados pode ser o fato de que 1998 é o ano em que os *Parâmetros Nacionais Curriculares* são publicados e, nesses documentos, o texto é considerado o centro do ensino de língua portuguesa. Nesse caso, a banca elaboradora da prova de 1998 pode ter sofrido influências da repercussão que a elaboração e a publicação dos documentos causaram à época, exigindo dos candidatos conhecimentos relacionados ao que é proposto pelas diretrizes oficiais de ensino.

O mesmo pode ter acontecido com as bancas proponentes das provas de 2008 e 2018, nas quais percebemos uma aproximação ainda maior com um conhecimento relacionado ao uso da língua, podendo ser sustentado por teorias linguísticas que a contemplem numa perspectiva enunciativo-discursiva.

Outro aspecto sobre o vestibular de 1988 a ser considerado é o fato de que, nas provas da primeira e da segunda fase, percebemos que a banca se detém de modo expressivo na questão das relações de significação na exploração do texto-base. Com raras exceções, os itens fazem menção somente ao termo *significado* no conjunto analítico. Não há ainda alusão aos efeitos de sentidos produzidos na abordagem textual, e isso é evidenciado na baixa incidência dos conhecimentos solicitados no nível do texto, conforme o contexto linguístico de exploração do fenômeno apontado nas análises. Consideramos que isso possa estar relacionado à herança de uma época marcada por um trabalho de abordagem do texto como unidade de ensino da língua materna ainda tímido e pouco expressivo, apesar da visível influência da linguística textual nas provas de 1988.

Percebemos que a exploração dos efeitos de sentido na abordagem textual começa a figurar a partir da prova do vestibular de 1998, ainda que com certa flutuação entre termos como *significação* e *sentido*. O texto e o segmento, não mais palavras ou unidades menores, passam a ser os contextos linguísticos mais frequentes de exploração dos conhecimentos solicitados, apontando uma mudança no perfil da prova.

As relações de sentido na abordagem textual começam a ficar mais evidentes a partir do vestibular de 2008, o qual apresenta uma inovação em relação aos anteriores: alguns itens passam a abordar a atividade de reescrita textual, com a exploração da relação entre forma e sentido. Entendemos que a atividade de reescrita é uma das marcas mais assinaladas da

relação intersubjetiva entre locutor e alocutário, uma vez que, na reescrita, o candidato volta ao discurso do autor do texto para a busca de um novo discurso, sugerido nas alternativas. Dessa forma, a reescrita pode ser pensada a partir de uma nova enunciação, o que corrobora seu caráter de singularidade, mesmo que essa reorganização de formas produtoras de sentido seja proposta pela banca.

O vestibular de 2018 segue o mesmo perfil da prova de 2008, porém enfatiza ainda mais as relações de sentido na abordagem textual, a relação entre forma e sentido na reescrita e, principalmente, a leitura e compreensão dos textos-base relacionadas aos aspectos de interlocução. Nesse caso, o candidato é convidado a ocupar posições diversas para verificar os efeitos de sentidos constituídos na interlocução por meio da observação do modo como as formas se diversificam e se engendram no fio discursivo.

Dando prosseguimento às reflexões sobre as análises apresentadas nos APÊNDICES, consideramos pertinentes algumas considerações sobre os itens descartados da etapa de verificação de indícios da transposição de uma abordagem enunciativa benvenistiana.

Quanto ao Grupo 2, ou seja, o grupo dos itens com exploração somente da forma, desvinculados do sentido na abordagem textual, percebemos que houve uma pequena redução em seus índices a partir de 1998, mostrando novamente a importância desse ano como um marco divisório nas provas de ingresso no Ensino Superior brasileiro. Da faixa dos 35% na primeira fase e 36% na segunda fase do vestibular de 1988, os índices passam para a casa dos 33,33% em 1998, caindo para 32% nos vestibulares de 2008 e 2018.

As análises também nos mostraram que o Grupo 2 mantém uma relação direta com a coluna destinada à investigação do contexto linguístico de exploração dos fenômenos, na medida em que ela apontou a palavra e a frase como principais espaços nos quais identificamos a predominância do conhecimento solicitado, de acordo com a Tabela 6:

Tabela 6 – Relação do Grupo 2 com a coluna do contexto linguístico de exploração do fenômeno

Concursos vestibulares UFRGS	Totalidade de itens com exploração do fenômeno no nível da palavra e da frase	Itens do Grupo 2 com exploração do fenômeno no nível da palavra e da frase
CV 1988/1ª fase	10	7
CV 1988/2ª fase	12	9
CV 1998	12	6
CV 2008	6	3
CV 2018	7	6

Fonte: elaborada pela autora.

Certamente, os dados apresentados estão associados à herança de uma época fortemente marcada pelo ensino da língua materna descontextualizado da metalinguagem, associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em palavras e em frases soltas.

Em seguida, a Tabela 7 apresenta os dados gerais relativos à coluna destinada à investigação do contexto linguístico de exploração do conhecimento solicitado. O Gráfico 2 representará a mesma relação, porém, em valores percentuais, devido à diferença entre a quantidade de itens de cada prova.

Tabela 7 – Situação geral dos dados relativos ao contexto linguístico de exploração dos conhecimentos solicitados

Local de exploração do conhecimento solicitado	CV 1988 1ª fase	CV 1988 2ª fase	CV 1998	CV 2008	CV 2018
Palavra	5	4	8	5	6
Frase	5	8	4	1	1
Segmento	6	9	11	15	11
Texto	4	4	7	4	7

Fonte: elaborada pela autora.

Gráfico 2 – Situação geral dos dados relativos ao contexto linguístico de exploração dos conhecimentos solicitados em valores percentuais

Fonte: elaborado pela autora.

Percebemos, no Gráfico 2, que, nas duas fases do vestibular de 1988, o contexto linguístico de exploração dos conhecimentos solicitados alcançou em torno de 50% no que se refere à soma dos níveis do segmento e do texto, enquanto a soma dos níveis da palavra e da frase preencheu os outros cerca de 50% do total, demonstrando uma situação razoavelmente equilibrada para ambos os lados.

A partir de 1998, houve uma alteração no cenário do contexto linguístico de exploração do conhecimento solicitado nas provas do vestibular da UFRGS. A soma do nível do segmento e do texto atingiu, em 1998, em torno de 60% e, em 2008 e 2018, superou a faixa dos 70%. Tais índices demonstram um evidente aumento gradativo do domínio de exploração do conhecimento solicitado no nível do segmento e do texto, corroborando nossa reflexão anterior acerca da influência de algumas vertentes teóricas sobre as bancas elaboradoras das provas, de modo que passaram a solicitar dos candidatos um conhecimento de português centrado nas relações entre *forma* e *sentido* em porções do texto (segmentos) ou do texto na globalidade. Além disso, há de se considerar também a influência das diretrizes oficiais dos PCNs e de toda a publicação científica produzida no intervalo de tempo analisado.

Quanto ao grupo dos itens relacionados à metalinguagem ou à transposição explícita de alguma vertente linguística específica, houve uma oscilação entre 12 e 20% nas cinco provas dos vestibulares que compõem nosso *corpus*. Cabe destacar que o índice mais alto (20%) é atingido na segunda fase do vestibular de 1988, quando algumas linhas teóricas, principalmente, a linguística do texto, conquistam um espaço mais amplo no cenário linguístico, com uma concepção de ensino do português vinculada aos processos de produção, recepção e interpretação dos textos, integrando o produtor, a situação de comunicação e funcionamento coesivo do texto.

Por fim, quanto à metalinguagem empregada nos vestibulares da UFRGS, apresentamos a Tabela 8, que diz respeito à relação entre o número total de itens de língua portuguesa das provas e o número de itens em que comparece a metalinguagem, seja da gramática tradicional ou da linguística. Após, apresentamos também o Gráfico 3, que representa visualmente a relação exposta na Tabela 8.

Tabela 8 – Relação entre a totalidade de itens das provas e a quantidade de itens com termos teóricos

ITENS	CV 1988/ 1ª fase	CV 1988/ 2ª fase	CV 1998	CV 2008	CV 2018
Número total de itens	20	25	30	25	25
Itens com termos teóricos	11	16	15	15	14

Fonte: elaborada pela autora.

Gráfico 3 – Relação entre a totalidade de itens das provas e a quantidade de itens com termos teóricos

Fonte: elaborado pela autora.

O Gráfico 3 permite observarmos que, nesse caso, há certa regularidade no emprego da metalinguagem na comparação das cinco provas. Todas permanecem na faixa de 55% a 64%, evidenciando um predomínio da terminologia da gramática tradicional e da linguística na elaboração dos itens. Cabe lembrar que, em muitos casos, a metalinguagem não é utilizada no conjunto analítico na sua integralidade, sendo empregada somente em uma única alternativa ou somente em parte do enunciado de comando, por exemplo. Além disso, também há situações em que a metalinguagem não está envolvida na solicitação do conhecimento predominante, mas sim em um conteúdo secundário para configurar a resposta correta ao item. Também comparece, na maioria dos casos, como um meio para a análise do funcionamento gramatical-textual da língua portuguesa em textos. Como salientado, não nos interessa, para a análise qualitativa, a metalinguagem explicitamente relacionada a outro campo linguístico, nem aquela que envolve um fim em si mesma, ou seja, somente aquela envolvida apenas na aferição de reconhecimento por parte do candidato de uma dada terminologia técnica. Quando comparece como meio para análise gramatical-textual, por parte do candidato, a metalinguagem é considerada na próxima etapa.

Por fim, consideramos relevante a inclusão da coluna destinada ao emprego da metalinguagem em nossas análises qualitativas, tendo em vista a verificação do modo de transposição do conhecimento, realizada na etapa 3 deste capítulo. Assim, se a metalinguagem é usada para levar o candidato a refletir sobre o funcionamento da língua ou sobre as relações

de interlocução nos textos-base, consideramos relevante; se, ao contrário, é usada como um fim em si mesma, e o texto serve apenas como pretexto para o reconhecimento e “etiquetagem” de formas, é desconsiderada, por não abordar o conhecimento linguístico-textual de modo produtivo.

6.2.2 Provas do Enem

As análises realizadas nas provas do Enem de 1998, 2009 e 2018, apresentadas nos APÊNDICES, seguiram os mesmos moldes das análises das provas dos vestibulares da UFRGS, ou seja, apresentamos oito quadros, cada qual contendo quatro colunas, correspondentes ao número do item da prova, o conhecimento solicitado, o contexto linguístico de exploração do fenômeno e a transcrição da metalinguagem empregada (caso existente).

Primeiramente, percebemos que os itens relativos às provas do Enem apresentaram um perfil diferenciado em relação aos itens dos vestibulares. Com um caráter multidisciplinar, observamos que o enunciado de comando requisita do candidato retomadas constantes do(s) texto(s)-base para a compreensão e interpretação do conjunto analítico. Todas as áreas abordadas, em especial a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, exigem do candidato a capacidade de interpretar e analisar fatos, frequentemente, do seu cotidiano. Além disso, percebe-se a presença de um desafio proposto em cada um dos itens, de forma que o estudante deva tomar uma decisão. Os itens estimulam o estudante a incorporar situações que tenha vivenciado a partir de sua bagagem cultural, adquirida na escola ou fora dela. Por esse motivo, diferentemente das provas dos vestibulares, não identificamos no Enem a presença de itens relacionados somente à forma, desvinculados de uma abordagem textual. Em todos eles comparecem relações de sentido na exploração do texto-base (verbal ou não-verbal). Esses itens, portanto, compõem o primeiro grupo a integrar as análises de uma possível transposição enunciativa benvenistiana.

Porém, desse grande grupo, destacamos um subgrupo que foi descartado de nossas análises da terceira etapa pelos mesmos motivos apresentados na subseção 6.2.1, quando nos referimos às provas dos vestibulares. Trata-se do grupo composto por itens relacionados a alguma linha teórica cuja metalinguagem específica, por si só, inviabilizaria a análise acerca da transposição do conhecimento benvenistiano.

Nesse sentido, com o objetivo de ilustrarmos essa situação, em seguida, apresentamos o quadro geral, representado pela Tabela 9, com a quantidade de itens em cada grupo e o

gráfico correspondente (Gráfico 4). A representação gráfica indica a mesma relação, porém, em valores percentuais, devido à diferença entre a quantidade de itens de cada prova.

Tabela 9 – Situação geral dos itens por grupos

Provas do Enem	GRUPO 1	GRUPO 2
	Quantidade de itens vinculados à significação e/ou sentido na abordagem textual	Quantidade de itens vinculados a vertentes linguísticas diversas
Enem 1998	1	5
Enem 2009	14	6
Enem 2018	14	8

Fonte: elaborada pela autora.

Gráfico 4 – Situação geral dos itens em uma relação percentual

Fonte: elaborado pela autora.

Com o Gráfico 4, percebemos que os dados referentes ao processo avaliativo de 1998 diferem de forma expressiva dos dados das provas de 2009 e 2018. Primeiramente, há de se considerar o baixo número de itens relacionados à língua portuguesa na prova de 1998. Cabe lembrar que essa prova consiste no primeiro processo avaliativo do Enem, o qual ainda não era dividido por áreas de conhecimento. Havia apenas 63 itens em uma prova única, e talvez isso possa estar relacionado ao baixo número de itens diretamente ligados à língua portuguesa.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que, da totalidade dos seis itens de língua portuguesa da prova de 1998, cinco estão relacionados a alguma vertente teórica específica.

Nesse caso, primeiramente, vislumbramos a influência direta da ascensão de algumas linhas teóricas à época sobre a banca elaboradora da prova. Dentre essas teorias, as que ocupam lugar de evidência no exame de 1998 são a teoria da variação linguística, as teorias da comunicação, em especial as relacionadas às funções da linguagem de Roman Jakobson e a linguística aplicada. Além disso, outro aspecto a ser levado em conta é o fato de que, como afirmamos anteriormente, 1998 é o ano de publicação dos PCNs e, por esse motivo, os elaboradores do exame podem ter sido sugestionados pelas diretrizes oficiais dos documentos e pelas publicações linguísticas relacionadas ao ensino de língua portuguesa difundidas no país.

O exame de 2009, por sua vez, faz parte da nova fase do Enem, quando a prova passa a ser dividida por áreas de conhecimento. Temos um aumento expressivo no número de itens relacionados diretamente à língua portuguesa. A prova do Enem de 2018 não apresenta grandes alterações numéricas em comparação à prova de 2009, a não ser o fato de que o Grupo 1 sofre uma pequena queda de 7%, enquanto o Grupo 2 aumenta em torno de 6%. Tais índices novamente reforçam as reflexões anteriores referentes ao Enem de 1998 de que os PCNs podem ser apontados como um dos mais importantes instrumentos balizadores das matrizes de referência dos exames de ingresso no Ensino Superior, no sentido de contemplarem vertentes linguísticas diversas, cujas bases teóricas convergem à concepção de linguagem como forma de interação.

Quanto à coluna destinada ao contexto linguístico de exploração dos conhecimentos solicitados, nossas análises demonstram uma diferença expressiva em relação às provas dos vestibulares. Como em todos os itens, sem exceção, comparecem relações de sentido na exploração do texto-base (verbal ou não-verbal), os contextos linguísticos de exploração dos conhecimentos solicitados foram predominantemente no nível do segmento e do texto, conforme a Tabela 10 e o Gráfico 5, cuja representação figura em valores percentuais devido à diferença entre a quantidade de itens de cada prova

Tabela 10 – Situação geral dos dados relativos ao contexto linguístico de exploração dos conhecimentos solicitados

Local de exploração do conhecimento solicitado	Enem 1998	Enem 2009	Enem 2018
Palavra	1	0	0
Frase	0	0	0
Segmento	1	2	1
Texto	4	18	21

Fonte: elaborada pela autora.

Gráfico 5 – Situação geral dos dados relativos ao contexto linguístico de exploração dos conhecimentos solicitados em valores percentuais

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 10 e no Gráfico 5, somente no Enem de 1998 houve incidência do nível da palavra como local de exploração do conhecimento solicitado. O nível da frase não é explorado na solicitação do conteúdo em nenhum dos três exames. Esse fato demonstra um claro afastamento de um ensino de português puramente normativo, associado a tarefas mecânicas de reconhecimento de frações linguísticas em palavras e frases descontextualizadas e uma forte aproximação de um ensino centrado nas relações de sentido entre segmentos e o texto. Além disso, é importante destacar que o Enem explora textos de diferentes gêneros (publicitários, charges, de campanhas educativas, etc.), cuja extensão é reduzida. Nesse caso, a exploração do texto na globalidade é mais solicitada, ainda que destaque formas. O vestibular, principalmente a partir de 1998, por colocar um número reduzido de textos, adota adaptações de originais e, por isso, os textos são mais extensos. Disso resulta, que alguns itens exploram a globalidade e outros exploram porções do texto, ainda que, muitas vezes, em relação à globalidade.

Por fim, os dados relativos à coluna destinada à investigação do emprego da metalinguagem nas provas do Enem não diferem muito dos dados referentes às provas dos vestibulares. A Tabela 11 apresenta a relação entre a totalidade de itens das provas dos exames e a quantidade de itens em que a metalinguagem comparece. Após, o Gráfico 6

representa a mesma relação, porém em valores percentuais devido à diferença entre a quantidade de itens de cada prova.

Tabela 11 – Relação entre a totalidade de itens das provas e a quantidade de itens com termos teóricos

ITENS	Enem 1998	Enem 2009	Enem 2018
Número total de itens	6	20	22
Itens com termos teóricos	3	10	11

Fonte: elaborada pela autora.

Gráfico 6 – Relação entre a totalidade de itens das provas e a quantidade de itens com metalinguagem

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados expostos na Tabela 11 e no Gráfico 6 indicam que, nas três provas do Enem, há o emprego da metalinguagem, ou da gramática tradicional ou da linguística, o que predomina em exatamente 50% dos itens. Salientamos que a presença do grupo de diferentes linhas teóricas contribui de forma expressiva para esses índices, uma vez que exploram uma terminologia específica pertencente ao seu campo linguístico.

Cabe ressaltar que, com exceção do grupo descartado de itens em que comparece uma terminologia própria e específica de determinadas vertentes teóricas, tanto no caso das provas no Enem quanto nas provas dos vestibulares, o emprego da metalinguagem nos demais itens não inviabiliza a verificação da transposição de um eventual conhecimento enunciativo benvenistiano, visto que a perspectiva linguística de Benveniste e outras utilizam amplamente a metalinguagem predominantemente da gramática tradicional nas suas teorizações, como

nome, pronome, verbo, etc, questão inclusive salientada pelo próprio linguista: “Todos sabem que a linguística ocidental nasce na filosofia grega [...]. A nossa terminologia linguística se compõe em grande parte de termos gregos adotados diretamente ou na sua tradução latina” (BENVENISTE, 1995g, p. 20). A questão central não está na verificação da terminologia em si, mas sim no modo como o conhecimento é explorado. Por fim, lembramos que, assim como nas provas dos vestibulares, a metalinguagem empregada não figura no conjunto analítico de modo integral. Por vezes, ela sequer faz parte da solicitação do conhecimento predominante, aparecendo somente como um elemento coadjuvante.

Diante do exposto, acreditamos termos construído o embasamento necessário ao desenvolvimento da etapa seguinte, quando operacionalizamos as análises sobre a possível transposição da abordagem enunciativa benvenistina, mostrando a relação entre o que é explorado nos itens, os operadores em foco e o modo de transposição realizado pela banca.

6.3 ETAPA 3: VERIFICAÇÃO DA TRANSPOSIÇÃO DO CONHECIMENTO ENUNCIATIVO BENVENISTIANO PARA OS ITENS DAS PROVAS DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Esta terceira e última etapa de análise tem o objetivo de comprovar a presença de indícios de aspectos de linguagem inscritos na perspectiva enunciativa benvenistianiana em alguns itens das provas de língua portuguesa do vestibular da UFRGS (1988, 1998, 2008 e 2018) e das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem (1998, 2009 e 2018) e o modo como esse conhecimento é transposto para esses instrumentos avaliativos.

Nesse sentido, as análises realizadas nos 173 itens das provas, apresentadas nos APÊNDICES, foram fundamentais para a seleção de itens para análise da presença de possíveis indícios da perspectiva benvenistianiana, na medida em que apontam quais exploram a significação e a interlocução nos textos e que, por esse motivo, estão qualificados para a verificação da transposição do conhecimento enunciativo benvenistianiano.

Diante dessa comprovação, pretendemos apresentar a relação entre o possível conhecimento enunciativo benvenistianiano que é explorado em alguns itens, os operadores de análise em foco e o modo de transposição realizado pela banca. Para tanto, convém retomarmos os operadores de análise definidos nos capítulos anteriores desta tese.

A busca pela definição dos operadores de análise desse estudo teve início no segundo capítulo, no processo de observação dos documentos oficiais, quando constatamos a presença de noções enunciativas como elementos de análises textuais. Tal fato nos levou a buscarmos

os pressupostos e as noções basilares da abordagem enunciativa benvenistiana, com o propósito de verificarmos os efeitos dessa abordagem nas provas de língua portuguesa dos vestibulares da UFRGS e nas provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem.

Após uma vista d'olhos preliminar nas provas de ingresso no Ensino Superior, observamos que todos os instrumentos avaliativos apresentavam textos como base e, a partir deles, dava-se início à compreensão do item por parte do candidato. Nesse sentido, tratamos de verificar as noções transversais à abordagem do texto pela perspectiva enunciativa, e se essas noções compareciam na literatura que publiciza essa perspectiva, visto acreditarmos ser por meio dos livros e artigos científicos que essa abordagem, muitas vezes, chega às bancas proponentes das provas.

Para tanto, apresentamos, num primeiro momento, alguns estudos que operam deslocamentos da teoria benvenistiana para as análises textuais. Em seguida, expomos uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos divulgados nas principais revistas eletrônicas do país. Ambos os movimentos evidenciaram que os elementos enunciativos mais produtivos, de maneira geral, para uma análise de textos, são as noções de *intersubjetividade*, de *forma* e de *referência* no discurso. Diante disso, passamos a adotar esses três operadores de análise ao procuramos indícios possíveis de uma abordagem enunciativa nos itens das provas de ingresso.

Acreditamos que a *intersubjetividade*, entendida como a condição da presença humana na linguagem, na qual locutor e alocutário se pressupõem mutuamente, é constitutiva das provas de ingresso no Ensino Superior brasileiro. Em todos os itens, temos um elaborador da prova/locutor que se apropria da língua, enuncia sua posição e implanta o candidato diante de si como seu alocutário. Por outro lado, também temos, na atividade de leitura e interpretação dos itens, um candidato/locutor que se apropria da língua e a atualiza, reconstituindo sentidos e se posicionando no discurso como sujeito que diz *eu* ao ter que tomar uma decisão pela alternativa correta. Desse modo, ambos os movimentos comparecem em todos os itens das provas de ingresso no Ensino Superior, porém, o nosso objetivo é o de verificarmos até que ponto os candidatos são convocados a refletirem especificamente sobre o operador da *intersubjetividade* na exploração do texto nos itens.

Nosso segundo operador é a *referência*, considerada produto e efeito da enunciação de um *eu* para um *tu* sobre um *ele*. Esse *ele* é o que “fundamenta a possibilidade do discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é a alocação” (BENVENISTE, 2006c, p. 101). Nesse sentido, com relação a esse segundo operador de análise, pretendemos investigar

se as provas dos vestibulares e do Enem exploram, nos itens, o fato de que o texto constrói a *referência* como ideia central.

Por fim, nosso terceiro operador se refere à imbricação entre as noções de *forma* e *sentido*, as quais convivem na língua como um todo. Na exploração dessas noções gêmeas, está o aspecto operatório da enunciação, que envolve a sintagmatização das formas para a semantização do discurso e produção de sentidos. Nosso objetivo consiste em mostrarmos como essa reflexão é transposta para os itens de provas.

Em seguida, trataremos individualmente sobre os operadores de análise explorados nos itens, ainda que tal separação seja puramente metodológica, visto a imbricação entre eles. Cabe lembrar que nosso objetivo não é o de proceder a uma análise enunciativa do conjunto analítico, mas sim verificar o modo de transposição desse conhecimento enunciativo benvenistiano realizado pelas bancas nas provas de ingresso no Ensino Superior.

6.3.1 A intersubjetividade como noção transposta para os instrumentos de avaliação

Nesta subseção, tratamos da exploração da intersubjetividade nos itens das provas dos vestibulares e do Enem.

6.3.1.1 Vestibulares da UFRGS

A partir das análises realizadas nos itens das provas de ingresso no Ensino Superior (APÊNDICES), percebemos que, embora a intersubjetividade seja constitutiva em todos os itens das provas, conforme mencionado anteriormente, os instrumentos avaliativos das duas fases do CV/UFRGS 1988 exploram de modo muito discreto o operador em foco. Em ambas as provas há somente um item em cada uma delas em que a intersubjetividade é explorada⁸⁵, convocando o candidato a refletir sobre a questão. Trata-se do item nº 45 da prova da 1ª fase do CV/UFRGS 1988 e do item nº 23 da prova da 2ª fase, os quais transcrevemos a seguir para fins de ilustração:

Item nº 45 – CV UFRGS/88 – 1ª fase

Texto-base: 1º texto da prova

Em qualquer época em que este texto seja lido, o leitor terá indicação segura do ano em que ele foi escrito. Em que linha se encontra essa indicação?

- (A) linha 2
- (B) linha 4
- (C) linha 12

⁸⁵ Além da intersubjetividade, o operador da referência também se faz presente em todos os exemplos desta subseção (6.3.1), por envolverem a retomada da ideia principal do texto-base.

- (D) linha 15
(E) linha 17

Item nº 23 – CV UFRGS/88 – 2ª fase

Texto-base: 5º texto da prova

Supondo que a palavra “serpentinamente” (l. 3) seja de significado desconhecido para o leitor, a melhor estratégia que ele poderá usar para elucidar a dúvida será:

- (A) relacionar o termo desconhecido com o último período, especialmente o trecho que segue o verbo “implicando” (l. 10).
(B) observar a primeira afirmação do texto e deduzir o significado desconhecido.
(C) atentar para a estrutura da própria palavra, composta a partir de um termo conhecido.
(D) detectar as relações sintáticas entre o termo desconhecido e a expressão “vida social” (l. 3).
(E) identificar o sufixo “-mente” presente na palavra, o que demonstra seu caráter adverbial.

Nesses dois exemplos, consideramos os atos enunciativos nos quais estão implicados um *eu*, que fala, sob sua ótica, a um *tu*. No item nº 45, o locutor, ao passar para *eu*, constitui um outro capaz de considerar que há, no texto-base, indicação segura da data em que foi escrito. O alocutário constituído como um *tu*, ao se deparar com o item, por meio da convocação do *eu-elaborador*, volta ao texto-base para reconstituir as relações de sentido, tornando-se *eu-leitor*. Já no item nº 23, o locutor supõe que uma determinada palavra seja de significado desconhecido para seu alocutário e, em seguida, sugere observar as relações de sentido no texto para elucidar a dúvida e constituir seu significado.

O locutor que, nesses dois casos, trata-se do elaborador do item, ao passar para *sujeito*, projeta uma imagem do alocutário, o leitor/candidato, o qual, no item nº 45, é convocado a retornar ao texto para iniciar sua investigação sobre a data em que o texto foi escrito (tempo crônico), considerando o tempo da sua leitura. Nesse caso, esse leitor, ao se tornar *sujeito* no ato de leitura, é levado a situar-se no *seu* presente para recuperar a referência ao tempo crônico inscrita no texto.

Já no item nº 23, o leitor/candidato é sugestionado a observar a relação entre formas para encontrar o sentido da palavra. Desse modo, o locutor cria uma situação de investigação em que procura responder a uma indagação com que, supostamente, esse interlocutor convive. A presença do alocutário/leitor é explicitada nos dois casos.

Isso vem ao encontro do operador da intersubjetividade, pois o locutor se inscreve no seu texto e, ao fazer uso da palavra, implanta o outro diante de si através de índices específicos que apontem para ou identifiquem a presença dos interlocutores. Nos dois itens transcritos, a transposição da *noção de intersubjetividade* é realizada por meio da menção ao “leitor” do texto. No segundo caso (item nº 23), o locutor também utiliza o pronome pessoal “ele”, ao se referir a esse leitor. Nos dois itens, há indícios de que a banca explorou a noção

de *intersubjetividade*, pois as questões levam o candidato a pensar no leitor do texto escrito. É claro que as demais noções estão implicadas: *referência* e *forma* e *sentido*. No item nº 45, o candidato é chamado a olhar para determinada forma para constituir a referência do tempo crônico (ano) em que o texto foi escrito e, no item nº 23, o leitor é convidado a olhar para a *sintagmatização de formas* para recuperar o *sentido* (*semantização*). É importante destacar, no entanto, que a exploração dessas noções ocorre via chamado ao leitor, presente no comando do item.

No vestibular de 1998, situação semelhante à apresentada nas provas de 1988 se repete. Os itens vinculados à exploração direta da intersubjetividade são em número reduzido, somente um item convida o candidato a refletir sobre esse operador e, ainda assim, em uma única alternativa do conjunto analítico. Além disso, não há como desconsiderar uma evidente exploração da questão da referência no item mencionado, causando uma imbricação entre os operadores envolvidos. Vejamos, a seguir, a transcrição do item nº 15 da prova do vestibular de 1998.

Item nº 15 – CV UFRGS/1998

Texto-base: **Uma outra eucaristia** – Adaptado da revista Superinteressante

Considere as seguintes informações sobre o texto.

I – Segundo o próprio autor do texto, a revista tem como único objetivo tornar o leitor mais informado acerca da história dos índios brasileiros.

II – Este texto introduz um artigo jornalístico sobre o canibalismo entre índios brasileiros.

III – Um dos principais assuntos do texto é a história da arte no Brasil.

Quais estão corretas?

(A) Apenas I

(B) Apenas II

(C) Apenas III

(D) Apenas I e III

(E) Apenas II e III

Nesse caso, diferentemente das provas de 1988, o locutor/elaborador do item faz menção ao locutor/autor do texto-base “Uma outra eucaristia” e projeta a imagem do alocutário desse autor, ou seja, o *tu-leitor*. O candidato, por sua vez, é convocado pelo elaborador do item a retornar ao texto-base em busca de comprovação do propósito do autor, o de tornar o leitor mais informado acerca da história dos índios brasileiros. Assim, a reflexão sobre o operador da intersubjetividade ocorre não somente na relação entre o elaborador da prova e o candidato, há outra relação intersubjetiva interna ao texto-base que precisa ser analisada pelo vestibulando, que é a relação entre o locutor do texto-base e o leitor desse texto.

Na análise do texto-base, o candidato se vê diante de um locutor/autor que se inscreve no seu texto e, apropriando-se da língua, implanta o outro/leitor diante de si e o inclui no seu discurso através de formas que indicam a presença dos interlocutores.

Percebemos que, embora o número de itens que convocam o candidato a refletir sobre a questão da *intersubjetividade* seja reduzido tanto nos vestibulares de 1988 quanto no de 1998, há uma mudança no modo de solicitação desse conhecimento. Enquanto, nas provas de 1988, o locutor utiliza o termo “leitor” para fazer a transposição do operador da intersubjetividade, considerando a relação entre o elaborador do item e o candidato, na prova de 1998, por sua vez, há a menção ao autor do texto-base e seu respectivo leitor, ou seja, envolve interlocução.

Da mesma forma que nas provas dos vestibulares anteriores, os instrumentos de avaliação de 2008 e 2018 também apresentam poucos itens cuja abordagem seja unicamente o operador da intersubjetividade⁸⁶. Porém, diferentemente dos vestibulares de 1988 e 1998, há a presença de outra figura discursiva, além do leitor e do autor, o narrador. Também é mencionada a presença de personagens⁸⁷ no texto-base. Vejamos, primeiramente, o item nº 12 do vestibular de 2008 e, em seguida, o item nº 10 da prova de 2018.

Item nº 12 – CV UFRGS/2008

Texto-base: **Angústia** – Graciliano Ramos

Considere as seguintes afirmações sobre frases interrogativas do texto.

I – Com a frase *Posso furar os olhos do povo?* (l. 11), o narrador reproduz literalmente a fala de outro personagem.

II – Com a pergunta *A Terra não é redonda?* (l. 14-15), o narrador não espera uma resposta, mas quer reforçar o argumento de que as pessoas podem se enganar.

III – A pergunta *Quem pode lá jurar que isto é assim ou assado?* (l. 18) expressa um pedido de informação que o narrador dirige ao leitor para que este esclareça se de fato aconteceu algo entre Julião Tavares e Marina.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I.
- (B) Apenas II.
- (C) Apenas III.
- (D) Apenas I e II.
- (E) Apenas I, II e III.

Item nº 10 – CV UFRGS/2018

Texto-base: **O centauro no jardim** – Moacyr Scliar

Considere as seguintes afirmações sobre o conteúdo do texto.

I – O narrador do texto considera se mudar para Israel, pois tinha como principal motivação trabalhar em um *kibutz*.

II – O narrador do texto comemora a proclamação do Estado de Israel com seu pai, pois ambos tinham planos de se mudar do Brasil.

⁸⁶ Assim como ocorreu com os itens selecionados dos vestibulares anteriores, há novamente a exploração do operador da referência ao retomar o conteúdo do texto-base.

⁸⁷ Atribuímos a inclusão de novos interlocutores nas provas de 2008 e 2018 à presença de um texto literário em ambos os vestibulares.

III – O pai do narrador sentia-se afortunado de morar no Brasil no período pós-guerra, pois seu povo havia sido perseguido na Europa.

Quais afirmações estão corretas:

- (A) Apenas I.
- (B) Apenas II.
- (C) Apenas III.
- (D) Apenas I e II.
- (E) Apenas I, II e III.

A diferença da abordagem do operador da intersubjetividade nesses dois itens em relação aos itens dos vestibulares de 1988 e 1998 é o aprofundamento da reflexão que o candidato precisa desenvolver para compreender a relação intersubjetiva interna ao texto-base. É necessário que o estudante reconheça quem são os personagens do texto-base e qual é o enunciado correspondente à enunciação de cada um. Também é feita menção ao narrador e ao leitor. Desse modo, o item convoca o candidato a uma ampla exploração do jogo interlocutivo nas relações de sentido dos textos-base.

No caso do item nº 12 do CV UFRGS/2008, especificamente, o candidato é convidado a analisar o operador da intersubjetividade no interior da narrativa de Graciliano Ramos. Para tanto, o locutor/elaborador do item retoma as frases interrogativas do texto-base para conduzir seu alocutário/candidato ao reconhecimento do narrador e dos personagens. Ao analisar o jogo interlocutivo no interior da narrativa, o candidato se depara com a posição do locutor/narrador do texto-base, a qual é expressa, segundo Benveniste, por meio de índices específicos e por procedimentos acessórios. “O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (BENVENISTE, 2006d, p. 84). Nesse sentido, ao utilizar a língua para estabelecer relações com o outro e com a realidade, o narrador se instancia como locutor e, ao outro, como alocutário, determinando o espaço e o tempo. Além disso, coloca em ação os procedimentos acessórios, por meio do aparelho de funções, nesse caso, o recurso da interrogação para suscitar em seu alocutário uma resposta. Na busca pela alternativa correta ao item, cabe ao candidato reconhecer no texto-base todos esses encadeamentos sintáticos construídos pelo locutor, na tentativa de levar o interlocutor a partilhar do seu “mundo” e produzir diferentes efeitos de sentido.

O item nº 12 do CV UFRGS/2008, além de fazer menção ao narrador e aos personagens nas afirmações I e II, também apresenta a figura do leitor da narrativa na terceira afirmação do conjunto analítico: “A pergunta *Quem pode lá jurar que isto é assim ou assado?* (l. 18) expressa um pedido de informação que o narrador dirige ao leitor para que este esclareça se de fato aconteceu algo entre *Julião Tavares e Marina*”. Nesse caso, além de

reconhecer o conjunto do jogo interlocutivo do discurso, o candidato é convocado a se colocar na posição de leitor da narrativa para comprovar ou refutar a afirmação III. Assim, esse leitor estabelece um diálogo com a narrativa e, ao reconstituir o sentido ali presente, apropria-se do texto, tornando-se leitor-sujeito. A *intersubjetividade* está presente nos elementos postos no texto de forma a refletir sobre o que foi lido. É, portanto, uma tentativa de reconstituição de sentidos, em que a *intersubjetividade* interna à narrativa é o conhecimento principal tratado no item.

O mesmo ocorre no item nº 10 do CV UFGRS/2018, em que há a presença da figura do narrador e do pai do narrador. Novamente, o candidato/leitor é convidado a analisar as posições que os diversos interlocutores ocupam na narrativa de Moacyr Scliar, reconstituindo sentidos. Já as formas disponíveis para essa reconstituição se viabilizam com a consideração de *relações intersubjetivas* internas à narrativa, por meio de possibilidades de sintagmatizações presentes nas afirmações I, II e III do conjunto analítico, que encaminham o candidato a constituir o *sentido global* do texto (conteúdo). Nesse caso, a consideração da *referência* (conteúdo) na narrativa somente é possível se o candidato considerar a *intersubjetividade* interna a ela.

Tratam-se de dois itens, da área da literatura, para os quais o operador da intersubjetividade, amplamente explorado e aprofundado nas afirmações a respeito das narrativas, é transposto de diversos modos: leitor, autor, narrador e personagens. Cabe, portanto, ao leitor/candidato se apropriar do texto-base, tornando-se leitor-sujeito e demonstrando um reconhecimento de todas as figuras enunciativas envolvidas no processo interlocutivo para, finalmente, indicar as respostas corretas aos itens das provas.

6.3.1.2 Provas do Enem

Com características diversas das demais provas do Enem analisadas nesta tese, o exame de 1998 não apresentou nenhum item em que o operador da intersubjetividade tenha sido explorado. Porém, nas provas do Enem de 2009 e 2018, a quantidade de itens que solicita uma reflexão da intersubjetividade por parte do candidato aumentou significativamente, diferenciando essas provas das provas dos vestibulares analisadas na seção anterior.

No Enem de 2009, dos 14 itens aptos a serem analisados, 6 solicitam do candidato reflexões da ordem da intersubjetividade. Lembramos que, assim como aconteceu nas provas dos vestibulares, nas provas do Enem, a questão da intersubjetividade também é constitutiva em todos os itens, porém há itens que exigem especificamente do candidato uma reflexão

sobre o jogo interlocutivo envolvido no conjunto analítico, e são esses os selecionados para nossas análises. Há de se considerar também a presença da exploração de outros operadores em um mesmo item, conforme citado anteriormente. A questão da referência é reiteradamente retomada justamente por tratar do conteúdo do texto-base.

Dos seis itens que abordam o operador da intersubjetividade no Enem de 2009, um deles, o item nº 128, tem como base um texto literário e, por esse motivo, convida o candidato a explorar o processo interlocutivo entre o narrador e os demais personagens envolvidos na narrativa, aos moldes do que ocorreu nas provas dos vestibulares de 2008 e 2018. No item nº 127, o locutor/elaborador solicita que o candidato reflita sobre o alocutário do texto-base, sugerindo um possível público-alvo para a publicidade oficial nas alternativas propostas. Nos itens nº 96, 107 e 114, o locutor se inscreve no seu texto e implanta o seu alocutário através do índice específico *tu*, cuja transposição é feita por meio do termo “leitor”. O item nº 121, entretanto, faz menção a figuras interlocutivas ainda não exploradas até esse ponto de nossa análise. Por esse motivo, transcrevemos esse item a seguir para, em seguida, verificarmos o modo de transposição encontrado para a exploração do operador da intersubjetividade.

Item nº 121 – Enem/2009

Texto-base: **Saberes globais e saberes locais** – Debate entre Marcos Terena e Edgar Morin

Os procedimentos argumentativos utilizados no texto permitem inferir que o ouvinte/leitor, no qual o emissor foca seu discurso, pertence

- A) ao mesmo grupo social do falante/autor.
- B) a um grupo de brasileiros considerados como não índios.
- C) a um grupo étnico que representa a maioria europeia que vive no país.
- D) a um grupo formado por estrangeiros que falam português.
- E) a um grupo sociocultural formado por brasileiros naturalizados e imigrantes.

Neste item, o locutor/elaborador da prova projeta a imagem do seu alocutário como o ouvinte/leitor do debate entre Marcos Terena e Edgar Morin, levando em consideração que o texto-base poderia contemplar tanto a modalidade falada quanto a escrita. Em seguida, refere-se ao autor do texto-base como “emissor”⁸⁸ que utiliza procedimentos argumentativos através dos quais é possível inferir quem seria seu ouvinte/leitor. Dentre as várias possibilidades, o elaborador do item apresenta, na primeira alternativa, o “mesmo grupo social do falante/autor”, referindo-se ao debate falado/escrito e introduzindo o falante como nova figura interlocutiva no discurso.

Diante disso, o candidato, ao ler o texto-base, observa a relação entre as formas e tenta descobrir o possível alocutário do debate, sugerido nas alternativas. Assim, caso haja uma boa

⁸⁸ A menção ao “emissor” do texto pode ser influência das teorias da comunicação de Roman Jakobson.

compreensão do processo de interlocução transposto no texto-base, o concorrente à vaga no Ensino Superior terá êxito na escolha da alternativa correta.

No Enem de 2018, há a presença de 3 itens (nº 17, nº 28 e nº 41) relacionados especificamente aos aspectos de intersubjetividade. Todos, de uma forma geral, fazem o candidato refletir sobre o operador em foco, ao colocá-lo na posição de alocutário/leitor do texto-base. Vejamos a transcrição do item nº 28 a seguir, o qual representa os demais.

Item nº 28 – Enem/2018

Texto-base: Campanha publicitária de conscientização sobre a separação do lixo

Nessa campanha, a principal estratégia para convencer o leitor a fazer a reciclagem do lixo é a utilização da linguagem não verbal como argumento para

- A) reaproveitamento de material.
- B) facilidade na separação do lixo.
- C) melhoria da condição do catador.
- D) preservação de recursos naturais.
- E) geração de renda para o trabalhador.

Nesse item, assim como nos demais (nº 17 e nº 41), o candidato é alocutário do elaborador da prova, mas também representa esse papel como leitor do texto-base e, nesse sentido, precisa refletir sobre a melhor estratégia de persuasão utilizada pelo autor do texto-base. Percebemos que, para chegar a essa conclusão e, conseqüentemente, optar pela alternativa correta, é necessário que o candidato assuma sua posição de alocutário do locutor/autor do texto-base para, como tal, decidir sobre a melhor estratégia para seu próprio convencimento.

Assim, percebemos que as provas do Enem, de uma forma geral, além de apresentarem a transposição do operador da intersubjetividade, principalmente na relação entre o autor e o leitor, introduziram as figuras da modalidade da fala como o falante e o ouvinte. Cabe destacar que isso pode estar relacionado às diretrizes oficiais que norteiam as provas do Enem, as quais preveem a diversidade de registros da língua portuguesa.

A seguir, tratamos da verificação do modo de transposição do segundo operador de nossas análises, a referência.

6.3.2 A referência como noção transposta nos instrumentos de avaliação

Nesta subseção, tratamos da exploração da referência nos itens das provas dos vestibulares e do Enem.

6.3.2.1 Vestibulares da UFRGS

O segundo operador é a referência, considerada como produto e efeito da enunciação de um *eu* para um *tu* sobre um *ele*. Esse *ele* é a “possibilidade do discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo” (BENVENISTE, 2006c, p. 101). O centro da referência se dá na passagem do locutor a sujeito pela necessidade de “falar de” e possibilitar ao outro correferir, quando a língua é convertida em discurso. Ao mobilizar formas para produzir sentidos, o locutor apresenta a ideia de seu discurso (a referência) para seu alocutário. Assim, o dispositivo *eu-tu-ele* se atualiza *na* e *pela* enunciação e se mostra no discurso. Por esse motivo, os operadores da intersubjetividade e da referência estão imbricados de tal forma que a separação entre ambos nesse estudo obedece critérios puramente metodológicos.

O movimento de convidar o vestibulando a refletir sobre o texto-base na busca do *ele* (da ideia ou sentido global), comparece em alguns itens das provas dos vestibulares. Por esse motivo, aos moldes do que fizemos na subseção anterior, selecionamos um item de cada vestibular⁸⁹, os quais, além de serem representativos dos demais, ilustram nossa reflexão. A seguir, transcrevemos os itens e suas respectivas reflexões.

Item nº 58 – CV UFRGS/1988 – 1ª fase

Texto base – 4º texto da prova

Escolha a alternativa que explicita corretamente a ideia central do texto (IC) e as ideias secundárias (IS).

- (A) IC: aumento do poder do homem na sociedade industrial.
IS: aumento do domínio sobre a natureza e a diminuição da tradição local derivada da religiosidade popular.
- (B) IC: advento da máquina e seus importantes efeitos na imaginação humana.
IS: possibilidade de reformular a natureza e diminuição do poder da Igreja.
- (C) IC: aumento da consciência do poder humano em função do advento da máquina.
IS: mutabilidade dos fenômenos naturais e possibilidade de alterar mentalidades.
- (D) IC: transformação do homem na sociedade industrial.
IS: natureza e serviço do homem e homem a serviço da Igreja e do Estado.
- (E) IC: incremento da perspectiva racional por causa da máquina.
IS: alterabilidade do poder da natureza e reversibilidade do discurso religioso.

Nesse caso, percebemos que o elaborador da prova convoca o alocutário/candidato a reconstituir a ideia central (*referência*) e ideias secundárias em relação a essa ideia central. Essa ideia central e a correspondente ideia secundária do texto-base envolve o aumento da consciência do poder humano em função do advento da máquina e a mutabilidade dos fenômenos naturais e possibilidade de alterar mentalidades (alternativa “C”). Para constituir essa referência, primeiramente, o locutor/elaborador da prova assume a posição de alocutário/leitor do texto-base, converte as formas da língua, a partir da apropriação de um

⁸⁹ Somente um item representará as duas fases do vestibular de 1988 devido às semelhanças entre as duas provas.

sentido anterior, para atualizar sentidos novos apresentados como possibilidades nas alternativas do conjunto analítico para o alocutário/candidato, que, por sua vez, é convocado a reconstituir o percurso do locutor-elaborador, apropriando-se do texto-base para constituir sua *referência*. Assim, a reconstituição de sentidos no processo de leitura envolve a imbricação desses leitores (elaborador e candidato) para que o candidato tenha êxito na escolha da alternativa correta. Esse processo de busca da constituição da *referência* pode ser percebido via transposição desse conhecimento, no item nº 58, como explicitação da “ideia central” e das ideias “secundárias do texto”. Ainda que, nesse momento (1988), a reflexão benvenistiana compareça no país via outras perspectivas, torna-se possível explorar vestígios de uma possível reflexão sobre *referência* no texto.

Vejamos o item nº 16 do vestibular de 1998.

Item nº 16 – CV UFRGS/1998

Texto-base: **Uma outra eucaristia** – Adaptado da revista Superinteressante

Assinale a alternativa que faz uma afirmação correta sobre o sentido do texto.

- (A) Segundo lemos no primeiro parágrafo do texto, De Bry presenciou cenas de canibalismo no Brasil do século XVI.
- (B) Segundo o texto, aqueles que não conhecem o significado das práticas antropofágicas dos índios podem ter preconceitos com relação a elas.
- (C) No segundo parágrafo, o texto sugere que a cultura ocidental do homem branco não tem a mesma diversidade das culturas indígenas.
- (D) Considerando as referências temporais feitas no texto, apenas o canibalismo praticado nos séculos XVI e XX será abordado.
- (E) O texto versa sobre o canibalismo, ou seja, sobre o costume, presente nas culturas indígenas brasileiras, de usar regularmente a carne humana como alimento.

Nesse item, também percebemos essa mobilização para a constituição da referência, pois a questão solicita do candidato a recuperação *do* sentido (no singular), o que se infere ser o sentido principal do texto. Esse sentido está na alternativa B (“aqueles que não conhecem o significado das práticas antropofágicas dos índios podem ter preconceitos com relação a elas”). O candidato é levado a considerar o sentido (*referência*) implicado na leitura do locutor/elaborador da prova. É a partir da leitura do elaborador que a produção de referência é realizada e o candidato é convocado a ler o texto para partilhar desse sentido (*referência*). Assim, o locutor/elaborador da prova, ao implantar o interlocutor diante de si, produz seu discurso nas alternativas do conjunto analítico, valendo-se da relação entre *formas* para a produção de *sentidos*. No segundo movimento, o candidato se apropria da língua para constituir a sua referência, a qual precisa coincidir com a do elaborador da prova, na busca do “sentido do texto” – modo pelo qual podemos perceber vestígios da transposição da noção de referência do constructo benvenistiano nesse item.

Em seguida, apresentamos o item nº 13 do vestibular de 2008.

Item nº 13 – CV UFRGS/2008

Texto-base: **Angústia** – Graciliano Ramos

O bloco superior, abaixo, apresenta três trechos do texto; o bloco inferior, interpretações desses trechos. Associe adequadamente cada um dos três trechos à sua correta interpretação.

- () De fato, eu não tinha visto nada. As aparências mentem. (l. 13-14)
- () Tantos indivíduos condenados injustamente neste mundo ruim! (l. 16-17)
- () Procurei mesmo capacitar-me de que Julião Tavares não existia. (l. 19-20)

- 1- O narrador considera a possibilidade de que Marina não esteja mentindo.
- 2- O narrador procura persuadir-se de que há razão para não julgar sumariamente Marina.
- 3- O narrador apela para fatos que justifiquem sua desconfiança acerca da fidelidade de Marina.
- 4- O narrador dispõe-se a recorrer ao que não é racional para acreditar em Marina.

A sequência correta de preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é

- (A) 1-2-4.
- (B) 1-3-2.
- (C) 3-4-1.
- (D) 3-2-4.
- (E) 4-3-2.

Observamos que o item nº 13 do vestibular de 2008, ao introduzir a questão da “interpretação” dos trechos, parece encaminhar a reflexão da ideia do texto ou sentido global. Neste caso, não há termos como “ideia central”, “secundária” ou “sentido do texto-base”, mas sim “interpretações de trechos”. Segundo Naujorks (2011, p. 142), o ato de interpretar “é uma re-constituição de um sentido. Essa re-constituição não se limita às indicações presentes no texto, é, em nossa perspectiva, uma apropriação do texto. [...] O leitor, portanto, dialoga com o texto, instalando uma referência, um certo ele”. Portanto, tanto o elaborador do item, quanto o concorrente dialogam com o texto, instalando suas referências e criando atos de interpretação que obrigatoriamente devem coincidir na busca da alternativa correta ao item. Nessa linha, pensamos que, ao recorrer à interpretação, esse item apresenta vestígios de uma possível transposição da noção da referência da perspectiva benvenistiana ou aponta para possibilidades de se explorar a referência por esse modo de exploração do texto, ainda que apresente um vestígio normativo (“correta interpretação”).

Vejam na sequência o item nº 18 do vestibular de 2018.

Item nº 18 – CV UFRGS/2018

Texto base: **A semântica lexical** – texto adaptado de Mário Perini

Assinale a afirmação que está de acordo com o sentido global do texto:

- (A) O autor trata da importância de aprender a armazenar permanentemente na memória cada palavra individual para o falante usar uma língua e aprender outras, como francês ou japonês.
- (B) O autor defende que o falante não aprende casos individuais, mas regras gerais que lhe permitem usar uma língua, materna ou estrangeira.
- (C) O autor enfatiza a importância do vocabulário nos diferentes métodos de ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira.
- (D) O autor argumenta que considerar a distinção entre singular e plural das palavras pode levar à criação de um método eficaz de aprendizado de línguas estrangeiras.

(E) O autor aborda as causas do armazenamento de palavras pelo falante e as consequências desse armazenamento no uso da língua materna e na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Por fim, a prova do vestibular de 2018, diferentemente das demais, apresenta o operador da referência transposto no enunciado de comando como “sentido global do texto”. Para Mello (2012, p. 98), “na análise global, o sentido (totalidade da ideia apreendida por uma compreensão global) repousa sobre as sintagmatizações entre unidades maiores (por exemplo, parágrafos entre si) e sobre a relação existente entre estas e as unidades menores, como períodos e palavras”. Nessa linha de raciocínio, ao refletir sobre o sentido global do texto, o candidato precisa olhar para o texto-base como um conjunto em que as partes que o integram se encadeiam entre si e se relacionam na produção de sentidos, constituindo a referência de que “o autor do texto-base defende que o falante não aprende casos individuais, mas regras gerais que lhe permitem usar uma língua, materna ou estrangeira” (alternativa “B”). Tal indício de transposição do conhecimento benvenistiano ainda não tinha sido explorado nas provas anteriores, introduzindo, desse modo, outra maneira de refletir sobre a produção da referência nas relações de sentido entre as partes do texto-base.

Em seguida, faremos a verificação do modo de transposição do conhecimento benvenistiano nas provas do Enem.

6.3.2.2 Provas do Enem

Na prova do Enem de 1998, o único item selecionado para mostrar os indícios da transposição do operador de *referência* é o de nº 8, que trata da leitura e compreensão do texto-base. Esse item remete o candidato a uma reflexão sobre a constituição da referência e, por esse motivo, é transcrito a seguir:

Item nº 08 – Enem 1998

Textos-base – poemas de Joaquim Manoel de Macedo e Manuel Bandeira

Os autores, ao fazerem alusão às imagens da lágrima sugerem que:

- (A) há um tratamento idealizado da relação homem/mulher.
- (B) há um tratamento realista da relação homem/mulher.
- (C) a relação familiar é idealizada.
- (D) a mulher é superior ao homem.
- (E) a mulher é igual ao homem.

Nesse item, a constituição da referência está relacionada à “sugestão” dos autores dos poemas “ao fazerem alusão às imagens de lágrima”. É interessante observarmos que, neste caso, não há utilização direta de termos como ideia central ou assunto do texto, mas sim o

verbo “sugerir”, que parece encaminhar a reflexão sobre a referência para algo da ordem de evocação de sentidos nos poetas. Convém ao candidato assumir a posição de alocutário/leitor, buscar a “sugestão” dos locutores/autores dos poemas e atualizar os sentidos através da proposta apresentada pelo elaborador do item na alternativa correta.

Nos exames de 2009 e 2018, os itens relacionados à leitura e compreensão do texto-base aumentam significativamente. Abaixo, apresentamos dois exemplos de itens de ambas as provas do Enem que representam os demais.

Item nº 97 – Enem 2009

Texto-base: Informe publicitário do Ministério da Saúde sobre a Influenza A (Gripe Suína)

O texto tem como o objetivo de solucionar um problema social,

- (A) descrevendo a situação do país em relação à gripe suína.
- (B) alertando a população para o risco de morte pela influenza A.
- (C) informando a população sobre a iminência de uma pandemia de Influenza A.
- (D) orientando a população sobre os sintomas da gripe suína e procedimentos para evitar a contaminação.
- (E) convocando toda a população para se submeter a exames de detecção da gripe suína.

Item nº 27 – Enem 2018

Texto-base: **Mais big do que bang** – texto adaptado de F. Allegretti

No título proposto para esse texto de divulgação científica, ao dissociar os elementos da expressão Big Bang, a autora revela a intenção de

- (A) evidenciar a descoberta recente que comprova a explosão de matéria e energia.
- (B) resumir os resultados de uma pesquisa que trouxe evidências para a teoria do Big Bang.
- (C) sintetizar a ideia de que a teoria da expansão de matéria e energia substitui a teoria da explosão.
- (D) destacar a experiência que confirma uma investigação anterior sobre a teoria de matéria e energia.
- (E) condensar a conclusão de que a explosão de matéria e energia ocorre em um ponto microscópico.

Em ambos os itens, é solicitado que o candidato constitua sua referência nos textos-base, a partir da visão do elaborador expressa na alternativa correta. No caso do item nº 97, do Enem de 2009, o candidato precisa chegar à conclusão de que o objetivo do texto é o de “orientar a população sobre os sintomas da gripe suína e procedimentos para evitar a contaminação” (alternativa “D”). Já no item nº 27, do Enem de 2018, o elaborador da prova sugere, a partir da sua constituição da referência, que a autora do texto-base, ao dissociar os elementos da expressão Big Bang, intenciona “sintetizar a ideia de que a teoria da expansão de matéria e energia substitui a teoria da explosão” (alternativa “C”). É interessante observarmos que, nos dois casos, a referência está em foco, porém o modo de transposição desse conhecimento é feito de maneiras diferentes. No primeiro caso, no item nº 97, o locutor/elaborador da prova se refere ao “objetivo do texto” como uma maneira de mobilizar o alocutário/candidato a reconstituir as relações de sentido, invertendo-se em eu-leitor, construindo, dessa forma, sua referência. No segundo caso, no item nº 27, o locutor se refere à

“intenção”⁹⁰ da autora do texto para convocar o candidato a partilhar do propósito da autora ao dissociar a expressão Big Bang. Em busca de tal propósito, conseqüentemente, o candidato deverá se apropriar do texto-base para constituir sua referência (sentido global), mesmo que na sintagmatização proposta pelo elaborador da prova nas alternativas.

Na seção seguinte, trataremos da verificação do modo de transposição do terceiro operador de nossas análises, a relação entre *forma* e *sentido*.

6.3.3 A relação entre forma e sentido como noções transpostas para os instrumentos de avaliação

Nesta subseção, tratamos da exploração da relação entre forma e sentido nos itens das provas dos vestibulares e do Enem.

6.3.3.1 Vestibulares da UFRGS

Forma e *sentido* convivem na língua como um todo, há uma imbricação entre ambas as noções. Assim, num texto que se insere no domínio da língua em emprego, a forma está relacionada ao arranjo sintagmático empreendido pelo locutor para a expressão de uma certa ideia, semantização, convertendo a língua em discurso. Desse modo, as operações de sintagmatização (*forma*) e semantização (*sentido*) decorrem de toda a enunciação que dá origem ao discurso.

Percebemos novamente uma forte imbricação entre a *referência* e a *intersubjetividade*, vinculadas à relação entre *forma* e *sentido* que a comunicação intersubjetiva e o sentido global estabelecem. Cabe reiterar que a separação dos operadores proposta neste estudo objetiva fins puramente metodológicos.

Diante do exposto, passamos à verificação do modo como a relação entre *forma* e *sentido* é transposta nos itens das provas dos vestibulares da UFRGS. Seguindo o modelo apresentado nas seções anteriores, selecionamos um item por prova a fim de ilustrarmos, via o processo de amostragem, o modo de transposição do operador em foco. Portanto, na sequência, apresentamos a transcrição do item selecionado de cada prova, seguido da

⁹⁰ Na verdade, por uma visada enunciativa, a “intenção” está ligada à significação intencionada, que se dá pela sintagmatização das palavras, conforme argumenta Benveniste (2006a) em “A forma e o sentido na linguagem”.

respectiva reflexão, em ordem cronológica (1988, 1998, 2008 e 2018). Iniciamos com o item nº 52 da prova do vestibular de 1988⁹¹.

Item nº 52 - CV UFRGS/1988 – 1ª fase

Texto base: 3º texto da prova

Supondo que a palavra “auguram” (l. 5) seja de significado desconhecido para o leitor, o processo mais eficiente para buscar no próprio texto uma indicação que elucide a dúvida consistirá em

(A) retornar ao início do texto e perceber o significado de “vontade de melhorar o mundo” implícito em palavras como cultura, mercantilizado e adolescência.

(B) observar o contexto sintático em que aparece o vocábulo, atentando para o fato de ele vir numa oração subordinada.

(C) reler o aposto das linhas 12 a 15, que indica claramente a faixa etária em que tal palavra costuma ser usada.

(D) seguir o raciocínio histórico do texto, especialmente nas passagens que mencionam o sentido familiar da adolescência.

(E) detectar as palavras que estejam ligadas sintática e semanticamente ao termo desconhecido e que indiquem a ideia de projeção do futuro.

Neste item, nº 52 da 1ª fase do vestibular de 1988, o elaborador da prova cria uma situação hipotética, segundo a qual a palavra “auguram” tenha significado desconhecido pelo candidato/leitor. Para tanto, apresenta, nas alternativas, estratégias para que se busque no próprio texto indicações que elucidem a dúvida. Assim, o leitor/candidato lê o texto-base que contém ele mesmo uma forma e um sentido, fazendo com que, na sua passagem a sujeito, ele estabeleça a relação entre as novas formas no contexto textual para ressignificar o texto. Essa nova sintagmatização encontrada pelo leitor/candidato deve coincidir com o arranjo formal anterior do locutor/elaborador da prova para que o candidato tenha êxito na escolha da alternativa correta, segundo a qual é necessário “detectar as palavras que estejam ligadas sintática e semanticamente ao termo desconhecido e que indiquem de projeção ao futuro” (alternativa “E”). Vemos, nesse caso, a exploração de forma e sentido por meio da sintagmatização e semantização.

É interessante observarmos que, no vestibular de 1988, a maior parte dos itens faz a transposição do operador do sentido através da menção ao termo “significado” dentro do conjunto analítico, conforme observado na seção 6.2.1 deste capítulo. Embora não haja ainda alusão ao termo “sentido” produzido na abordagem textual nas duas provas de 1988, a busca pelas relações de significação da palavra desconhecida nesse item conduz o candidato a observar as escolhas gramaticais/lexicais e os arranjos sintáticos promovidos pelo locutor/autor do texto-base justamente na produção de sentidos, através das alternativas propostas.

Em seguida, transcrevemos o item nº 05 do vestibular de 1998.

⁹¹ Somente um item representará as duas fases do vestibular de 1988, devido às semelhanças entre as duas provas.

Item nº 05 – CV UFRGS/1998

Texto-base: **O profeta da guerrilha** – texto adaptado de Décio Freitas

Assinale a alternativa que apresenta sinônimos convenientes para as palavras *romântica* (l. 8), *indômita* (l. 22) e *venerado* (l. 27).

- (A) poética-invencível-reverenciado
- (B) fictícia-insensível-reverenciado
- (C) amorosa-invencível-imitado
- (D) poética-insensível-reverenciado
- (E) amorosa-insensível-imitado

Nesse item, o operador da *forma* e *sentido* é transposto através das relações de sinonímia. O candidato é convocado a procurar, nas linhas indicadas do texto, os *sinônimos convenientes* para as palavras destacadas no enunciado de comando. Nesse caso, ao se apropriar do texto, instaurando-se como sujeito, o vestibulando precisa verificar o arranjo sintático das formas, atualizando as relações de sentido. Assim, os signos que, no domínio do semiótico, têm valor genérico, atualizam-se em palavras na língua em funcionamento, as quais, em relação com outras, produzem sentidos muitas vezes distantes do significado genérico dos signos. Portanto, no caso desse item, somente as relações de sentido estabelecidas na sintagmatização de palavras do texto-base é que darão condições ao vestibulando para decidir sobre as formas (*sinônimos convenientes*) para as palavras destacadas pelo seu locutor.

Vejamos o item nº 09 do vestibular de 2008.

Item nº 09 – CV UFRGS/2008

Texto-base: **As razões do Iluminismo** – texto adaptado de Sérgio Paulo Rouanet

Considere as propostas de reescrita do seguinte período do texto.

Para Erasmo, o homem é por natureza dotado de razão, e ela o impele à concórdia e à solidariedade (l. 37-39).

- I- De acordo com Erasmo, o homem é racional por natureza, e ela o leva à busca da concórdia e da solidariedade.
- II- Segundo Erasmo, por natureza, o homem é racional, e isso leva à busca da concórdia e da solidariedade.
- III- O homem, segundo Erasmo, tem natureza racional, o que o leva a buscar a concórdia e a solidariedade.

Quais propostas de reescrita mantêm a correção e o sentido do texto original?

- (A) Apenas I.
- (B) Apenas II.
- (C) Apenas III.
- (D) Apenas I e II.
- (E) Apenas II e III.

Podemos considerar, no vestibular de 2008, diferentemente das provas de 1988 e 1998, uma possível transposição das noções de forma e sentido através da abordagem da reescrita. O item nº 09 representa esse grupo, pois envolve o rearranjo do agenciamento de formas para a produção de sentidos semelhantes ao do texto original.

No caso do item nº 09, há dois movimentos implicados: um é do leitor/elaborador da prova que, ao se apropriar do texto-base, instaura-se como sujeito, atualizando os sentidos que são singulares, uma vez que contêm suas marcas, através das alternativas do conjunto analítico. O segundo movimento diz respeito ao leitor/candidato, o qual deve, por sua vez, no seu ato de leitura, reconhecer a forma, compreender o sentido e, então, como sujeito, em sua instância discursiva atual, instituir uma escolha a qual necessariamente precisa coincidir integralmente com a ressignificação proposta pelo elaborador da prova para que obtenha êxito na escolha pela alternativa correta. Nesse caso, o candidato precisa avaliar, em novos agenciamentos de formas, a manutenção do sentido aproximado do trecho no texto original. Está em jogo, portanto, a exploração da sintagmatização (forma) e semantização (sentido).

Cabe ressaltar que essa coincidência entre as ressignificações tanto do elaborador da prova quanto do vestibulando é apenas de uma ilusão necessária a todos aqueles que se enunciam, pois o modo pelo qual ambos articulam *forma* e *sentido* sempre será diferente. A comunicação intersubjetiva não admite repetição. Não se trata, assim, de produzir um sentido do texto original (conforme expresso no enunciado de comando do item nº 52), mas de, através de um ato de leitura, produzir uma nova enunciação sob outra enunciação, na qual o sentido não é senão aproximativo daquele do texto original.

Diante do exposto, na tentativa de ser o mais fiel possível às ressignificações propostas nas alternativas pelo elaborador do item, por vezes o leitor/vestibulando pode não conseguir retratar fielmente as ideias de seu locutor, não por uma suposta incapacidade sua, mas, sim, devido a uma apropriação de sentidos por parte desse mesmo leitor, que se propõe como sujeito ao assumir a língua para produzir sentidos no ato da leitura. Talvez essa possa ser uma das razões da dificuldade do candidato na escolha da alternativa correta nos itens que envolvem o processo de reescrita.

Para finalizar a exposição dos itens referentes aos vestibulares, apresentamos o item nº 19 do vestibular de 2018.

Item nº 19 – CV UFRGS/2018

Texto-base: **Semântica lexical** – texto adaptado de Mário Perini

O deslocamento de segmentos de um texto pode ou não afetar as relações de sentido estabelecidas. Assinale a alternativa em que o deslocamento de segmentos – considerando os ajustes com maiúscula, minúscula e pontuação – mantém as relações de sentido do parágrafo do texto.

(A) *principalmente* (l. 03) para imediatamente depois de *é* (l. 02).

(B) *entre outras coisas* (l. 11) para imediatamente antes de *Essas informações* (l. 09).

(C) *Antes de mais nada* (l. 26) para imediatamente depois de *uma* (l. 26).

(D) *Ora* (l. 27) para imediatamente depois de *alguém* (l. 27).

(E) *Entretanto* (l. 39) para imediatamente depois de *principal* (l. 39).

Os vestígios de um possível deslocamento das noções de forma e sentido no item nº 19 ocorrem através da proposição do deslocamento de segmentos do texto e a consequente implicação nas relações de sentido estabelecidas entre as partes. Chama a atenção que o vestibular de 2018, além de apresentar um aumento no número de itens que tratam da questão da reescrita (abordada no item nº 09 do vestibular de 2008), também trata em muitos outros itens das relações de sentido decorrentes de substituições e deslocamentos de palavras, expressões e partes do texto. Nesses casos, dos quais o item nº 19 é representativo, entendemos que é a língua em uso que se destaca, pois é com o arranjo formal dos elementos linguísticos e com o sentido que daí se constitui que a língua é usada.

No caso do item nº 19 do vestibular de 2018, é solicitado ao vestibulando o deslocamento das formas visando à manutenção das relações de sentido do parágrafo do texto-base. Esse ato prevê reconstituir o caminho percorrido pelo locutor/elaborador da prova associado à análise do semiótico ao semântico. Assim, o candidato deverá ler o parágrafo do texto-base, operar os deslocamentos e utilizar os mecanismos linguísticos na reconstituição dos sentidos. Todo esse processo só é possível numa perspectiva enunciativa da língua em emprego, ou seja, é um “colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização”, segundo palavras de Benveniste (2006d, p. 82). Nesse caso, o candidato precisa levar em conta a adequada organização das formas da língua portuguesa e os sentidos constituídos no discurso para estabelecer o enlace língua-discurso.

Em seguida, apresentamos os itens selecionados das provas do Enem e as reflexões correspondentes.

6.3.3.2 Provas do Enem

Quanto ao Enem de 1998, cabe lembrar que, com características especiais, o número de itens de língua portuguesa dessa prova é reduzido, sendo que dos seis itens selecionados, cinco foram descartados desta etapa por pertencerem a alguma vertente teórica específica, restando apenas um, o qual abordava o operador da referência, e por esse motivo foi analisado na seção anterior (6.3.2.2).

Embora haja a predominância da abordagem do operador da intersubjetividade nos itens dos exames de 2009 e 2018, há alguns poucos itens que abordam o operador da forma e sentido. Em seguida, transcrevemos um item de cada exame e a respectiva reflexão.

Item nº 98 – Enem 2009 (caderno azul)
Texto-base: **Para o Mano Caetano** – Lobão

Na letra da canção apresentada, o compositor Lobão explora vários recursos da língua portuguesa, a fim de conseguir efeitos estéticos ou de sentido. Nessa letra, o autor explora o extrato sonoro do idioma e o uso de termos coloquiais na seguinte passagem:

- (A) “Quando um doce bardo brada a toda brida” (v. 2)
- (B) “Em velas pandas, suas esquisitas rimas?” (v. 3)
- (C) “Que devora a voz do morto” (v. 9)
- (D) “lobo/bolo/Tipo pra rimar com ouro de tolo?” (v. 11-12)
- (E) “Tease me, tease me outra vez” (v. 14)

Percebemos que o item nº 98 do Enem de 2009 é representativo dos demais na medida em que apresenta um gênero textual diversificado como texto-base (uma letra de uma canção de um compositor contemporâneo) e um enunciado de comando relacionado a tópicos pouco explorados pelos vestibulares (a sonoridade e a coloquialidade da língua). Esse caráter aparentemente informal dos itens do Enem tem por finalidade aproximar o candidato do cenário da prova, incorporando situações que ele possa ter vivenciado a partir de sua bagagem cultural, adquirida na escola ou fora dela. Porém, isso não significa que os itens do Enem não explorem noções de relação entre forma e sentido.

No item nº 98, a possível transposição da relação entre forma e sentido é explorada através do convite à reflexão sobre a manipulação dos vários recursos da língua portuguesa para a obtenção de efeitos estéticos ou de sentido no texto. Sendo assim, o candidato retoma a canção do compositor Lobão, reconhece as formas (“recursos da língua portuguesa”), compreende o sentido e, então, como sujeito, institui a sua significação, a qual novamente deve coincidir com a significação do elaborador do item.

No item nº 41 do Enem de 2018, algo semelhante ocorre.

Item nº 41 – Enem 2018 (caderno azul)

Texto-base: Campanha publicitária sobre o fim da violência contra as mulheres

Nesse texto, busca-se convencer o leitor a mudar seu comportamento por meio da associação de verbos no modo imperativo à

- (A) indicação de diversos canais de atendimento.
- (B) divulgação do Centro de Defesa da Mulher.
- (C) informação sobre a duração da campanha.
- (D) apresentação dos diversos apoiadores.
- (E) utilização da imagem das três mulheres.

Embora neste item haja a evidente exploração da intersubjetividade relacionada à persuasão do leitor a mudar seu comportamento, percebemos que esse objetivo está fortemente ligado à manipulação das formas da campanha publicitária sobre o fim da violência contra as mulheres. É através do jogo das formas (verbos no modo imperativo) que as relações de sentido se estabelecem para o alocutário, convencendo-o a mudar seu modo de comportamento. Portanto, é nessa convocação à exploração da relação entre *forma* e *sentido*

que o item se concentra. O candidato é levado a refletir sobre o arranjo sintagmático feito pelo locutor para produzir sentidos.

Dando sequência às análises nas provas de ingresso, em seguida, transcrevemos três itens do vestibular da UFRGS de 2018, para ilustrarmos a evidente predominância de indícios da transposição da intersubjetividade, referência e forma e sentido nesta prova, especificamente, bem como a imbricação entre esses operadores.

6.3.4 Vestibular 2018: itens ilustrativos

Diante das análises realizadas nas seções anteriores, constatamos que o vestibular da UFRGS, dentre todas as provas, é o instrumento avaliativo em que a presença de indícios da transposição da abordagem benvenistiana é mais evidente, principalmente o de 2018⁹². Além disso, percebemos, nessa prova, um forte entrelaçamento entre os operadores de análise abordados. Com o intuito de ilustrarmos essas evidências, transcrevemos três itens do vestibular de 2018 e, em seguida, apresentamos uma reflexão sobre cada um.

Item nº 08 - CV UFRGS/2018

Texto-base: **Literatura e sociedade** – texto adaptado de Antônio Candido

Considere as seguintes afirmações sobre o significado de palavras nos contextos de ocorrência.

I- A palavra **chave** (l. 11) poderia ser substituída pela expressão **elemento essencial**, sem prejuízo da compreensão do sentido do parágrafo.

II- A palavra **Hoje** (l. 28) diz respeito somente ao dia em que o autor escreveu o texto, servindo para situá-lo nesse momento específico da escrita.

III- A palavra **dialecicamente** (l. 32) diz respeito a um modo de interpretação que considera a interação de fatores distintos em um processo de síntese.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I.
- (B) Apenas II.
- (C) Apenas III.
- (D) Apenas I e III.
- (E) I, II e III.

Item nº 21 - CV UFRGS/2018

Texto-base: **Semântica lexical** – texto adaptado de Mário Perini

Considere as seguintes afirmações sobre o texto.

I- Os usos pronominais e verbais ora na primeira pessoa do singular, ora na primeira pessoa do plural, ora na terceira pessoa devem-se ao caráter científico do texto.

II- Expressões como **Bom** (l. 33) e **daí** (l. 48) revelam um uso coloquial da língua relacionado ao fato de o texto ter sido publicado em revista, e não em livro.

III- A predominância de verbos no presente do indicativo, no texto, é reveladora de seu caráter expositivo-argumentativo.

⁹² Tal fato talvez seja revelador de a perspectiva enunciativa já ter sido bastante publicizada no país, e o sul do Brasil, principalmente os pesquisadores vinculados à UFRGS, serem responsáveis por essa publicização. Por isso, em 2018, esses efeitos são mais visíveis. A relação entre a produção científica linguística do país e as provas de ingresso no Ensino Superior e o ensino na Escola Básica será discutida no capítulo 7.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I.
- (B) Apenas II.
- (C) Apenas III.
- (D) Apenas I e II.
- (E) Apenas II e III.

Item nº 23 – CV UFRGS/2018

Texto-base: **Semântica lexical** – texto adaptado de Mário Perini

Assinale com **V** (verdadeiro) ou **F** (falso) as seguintes afirmações.

- () As interrogações servem para o autor problematizar o tema do texto e exigir uma resposta do leitor.
- () Os usos de futuro do pretérito, no primeiro parágrafo, funcionam como um recurso para o autor sugerir possibilidades ao leitor.
- () O uso da forma verbal *julgaremos* (l. 39), no plural, refere-se ao autor e aos demais falantes da língua portuguesa, incluindo os leitores.
- () As aspas (l. 27-28) referem o dizer de uma pessoa indeterminada, que o autor traz para se contrapor por meio de um contra-argumento.

A sequência correta de preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é

- (A) F-F-V-F.
- (B) F-V-V-V.
- (C) V-V-F-V.
- (D) F-V-F-V.
- (E) V-F-F-F.

O item nº 08 ilustra perfeitamente um exemplo de imbricação entre as relações de forma e sentido e a constituição da referência. Enquanto as afirmações I e II dizem respeito ao agenciamento das formas na produção de sentidos, tendo em vista a manutenção do sentido original do segmento; a afirmação II remete à referência de tempo em relação àquele que se enuncia. O vestibulando, nesse caso, precisa tomar conhecimento do mundo que passou a existir a partir do ato enunciativo (através da palavra “hoje”), e esse mundo não é o mundo ontológico, mas o mundo do locutor em sua relação com aquele a quem se dirige.

O item nº 21, por sua vez, trata das relações entre a intersubjetividade, o agenciamento das formas e o modo de enunciação. Na afirmativa I, é solicitada ao vestibulando uma reflexão sobre o uso dos pronomes de pessoa (1ª pessoa do singular, 1ª pessoa do plural e 3ª pessoa) relacionado ao caráter científico do texto, ou seja, o candidato é levado a pensar sobre a pessoa do discurso e os modos de enunciação e circulação do texto. Na afirmação II, é preciso avaliar os efeitos do arranjo sintagmático realizado pelo locutor (uso das expressões “bom” e “daí”) no uso coloquial da língua e no local de publicação do texto (se revista ou livro). Por fim, na terceira afirmação o candidato precisa refletir sobre os tempos verbais (predominância do presente do indicativo) com relação ao modo de enunciação (texto expositivo-argumentativo). Essa afirmação relaciona o tempo do discurso e o modo de enunciação.

O item nº 23 ilustra uma situação de exploração da sintagmatização (forma) e a semantização (sentido) em relação à intersubjetividade e à referência. Na primeira afirmação, a qual o vestibulando deverá decidir sobre a veracidade (Verdadeiro ou Falso), percebemos que o locutor/elaborador do item, ao utilizar a língua para estabelecer relações com seu alocutário/candidato, coloca em funcionamento procedimentos acessórios, por meio do aparelho de funções, nesse caso, as interrogações, para suscitar no seu alocutário uma reflexão a respeito tanto da intersubjetividade envolvida nas figuras discursivas (“As interrogações servem para o autor problematizar [...] e exigir uma resposta do leitor”) quanto da constituição da referência (“[...] problematizar o tema do texto”). Nas demais afirmações, o vestibulando deverá refletir sobre o arranjo das formas realizado pelo autor do texto-base (uso do futuro do pretérito, uso da forma verbal “julgamos” e o uso das aspas) em relação ao jogo interlocutivo nas relações de sentido do texto.

Diante do exposto, percebemos que o vestibular da UFRGS de 2018, além de apresentar uma evidente presença de indícios de transposição da intersubjetividade, referência e forma e sentido, traz um entrelaçamento inevitável entre esses três elementos benvenistianos. E isso é decorrente do próprio ato de enunciação, no qual o locutor, em um processo único, coloca a língua em funcionamento por um ato individual de utilização, entrelaça pessoa (*eu-tu*), tempo e espaço (*aqui-agora*) às demais formas da língua para produzir sentidos e referências, agenciando-os e atualizando-os na instância discursiva. Possivelmente, os elaboradores dos itens sejam afetados pelo saber científico relacionado à perspectiva enunciativa veiculado no país, conforme destacamos anteriormente. Esse conhecimento é transposto para outro contexto, de aplicação, o que, de certo modo, aponta para o fato de que a ciência linguística pode comparecer na Escola Básica, não diretamente, mas transposta, discussão que empreendemos no capítulo 7.

Após as análises da verificação do modo como o conhecimento benvenistiano é explorado nas provas de ingresso, encerramos com uma síntese do percurso percorrido neste capítulo e uma reflexão geral sobre os resultados encontrados nas análises. Aos moldes do que fizemos nos capítulos anteriores, tal tarefa será apresentada na seção seguinte, intitulada “movimentos retrospectivo e prospectivo”.

6.4 MOVIMENTOS RETROSPECTIVO E PROSPECTIVO

O percurso do sexto capítulo iniciou com um olhar voltado para os questionamentos que fizemos na introdução desta tese: se efetivamente os itens das provas de língua

portuguesa dos vestibulares da UFRGS (1988, 1998, 2008 e 2018), da prova do Enem de 1998 e das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem (2009 e 2018) apresentavam indícios de aspectos de exploração da linguagem inscritos na perspectiva enunciativa benvenistiana e de que modo esse conhecimento era transposto para os referidos instrumentos avaliativos de tal maneira que se tornassem compreensíveis ao candidato.

Na busca por respostas a essas duas perguntas, dividimos o capítulo em três partes, em consonância com as etapas de análise apresentadas na metodologia, anteriormente. Na primeira parte, procedemos uma leitura e a uma compreensão global de todas as provas dos vestibulares e do Enem com o registro das principais observações a respeito de ambos os processos avaliativos. Quanto ao Enem, especificamente, também fizemos a seleção dos itens relacionados diretamente à disciplina de língua portuguesa, em virtude do caráter multidisciplinar dessas avaliações.

A segunda etapa foi composta de duas partes. A primeira parte está apresentada nos APÊNDICES e conta com uma descrição detalhada de cada um dos 173 itens analisados, apontando os conhecimentos solicitados, o contexto linguístico de exploração e a forma de solicitação desses conhecimentos. Na segunda parte dessa etapa, apresentamos também as reflexões gerais relativas às análises realizadas nos itens das provas, por meio de gráficos e tabelas ilustrativas. Além disso, a partir de uma legenda de cores apresentada nos quadros dos APÊNDICES, procedemos uma divisão dos itens das provas dos vestibulares, separando-os em três grupos. Dois deles – um que diz respeito aos itens nos quais comparecem conhecimentos relacionados unicamente à forma, desvinculados do sentido na abordagem textual, e o outro, cuja abordagem de alguns itens apresenta um direcionamento específico a alguma vertente linguística através de sua metalinguagem – foram descartados da terceira etapa. Somente o grupo cujos itens apresentam operações com vistas a explorarem as formas em relação à significação e à interlocução no texto-base foi considerado pertinente para as análises da verificação do modo de transposição dos indícios benvenistianos. Portanto, ao identificarmos o grupo dos itens aptos a integrarem as análises da terceira etapa, tivemos a resposta positiva à primeira indagação, ou seja, há indícios de exploração de aspectos da linguagem ligados à perspectiva enunciativa benvenistiana em alguns itens nas provas de língua portuguesa dos vestibulares da UFRGS (1988, 1998, 2008 e 2018), da prova do Enem de 1998 e das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem (2009 e 2018).

Isso posto, iniciamos a terceira etapa na qual operacionalizamos as análises, mostrando a relação entre o que é explorado nos itens nos quais comparecem indícios de

noções e reflexões benvenistianas, o operador em foco (se intersubjetividade, se forma e sentido, se referência) e o possível modo de transposição realizado pela banca.

Iniciamos pela verificação do modo de transposição do operador da intersubjetividade nos itens selecionados. Conforme ressaltamos, a intersubjetividade é constitutiva em todos os itens das provas dos vestibulares, porém, especialmente em alguns deles, ela se mostra mais evidente, exigindo uma reflexão sobre o operador por parte do vestibulando. Cabe lembrar, porém, que a quantidade de itens em que as relações interlocutivas são abordadas é bastante reduzida em todas as provas dos vestibulares analisados.

De um modo geral, percebemos que nas duas fases dos vestibulares de 1988 a intersubjetividade não é explorada de modo significativo, sendo que a transposição do conhecimento se dá nas relações entre o locutor/elaborador da prova e o alocutário/candidato. No vestibular de 1998, observamos uma pequena mudança em relação ao de 1988. A reflexão sobre o operador da intersubjetividade ocorre não somente na relação entre o elaborador da prova e o candidato, há outra relação intersubjetiva interna ao texto-base que precisa ser analisada pelo vestibulando. Surge o autor do texto-base e seu leitor. Já, nos vestibulares de 2008 e 2018, a transposição do operador da intersubjetividade, através das figuras interlocutivas, aumenta ainda mais, indicando a presença, além do diálogo entre autor e leitor, diálogos entre narrador e os personagens internos ao texto-base.

Assim, percebemos uma mudança expressiva ao longo dos 30 anos de intervalo entre os vestibulares no que diz respeito ao modo de transposição do conhecimento benvenistiano solicitado. Houve um incremento nas figuras discursivas envolvidas nas relações intersubjetivas, exigindo do vestibulando um maior aprofundamento da sua reflexão sobre esse operador.

O mesmo pode ser observado nas provas do Enem. A partir de 2009 as relações interlocutivas passam a ser exploradas de maneira significativa. Em 2018, essa situação se intensifica ainda mais, sendo que os itens vinculados à questão da intersubjetividade passam a ser maioria nas provas. O Enem, porém, diferentemente das provas dos vestibulares, introduz os interlocutores da modalidade da fala, como o falante e o ouvinte, provavelmente em virtude da influência das diretrizes oficiais que balizam suas matrizes de referências.

Quanto à referência, nos vestibulares de 1988 e 1998 a transposição desse operador se dá no nível da ideia central ou do sentido do texto-base. Nesses casos, o vestibulando se apropria da língua para constituir a sua referência, a qual deve coincidir integralmente com a do elaborador da prova, na busca da alternativa correta ao item.

A partir de 2008, a constituição da referência passa a ser vinculada, no item selecionado, à questão da interpretação. Tanto o elaborador do item, quanto o vestibulando dialogam com o texto, instalando suas referências e criando atos de interpretação coincidentes.

Finalmente, a prova do vestibular de 2018, diferentemente das demais, apresenta a referência transposta no enunciado de comando, como “sentido global do texto”. Segundo essa perspectiva, é exigida do vestibulando uma reflexão mais aprofundada sobre o texto-base como um conjunto com relações de encadeamento na produção de sentidos e constituição de referência. Tal modo de transposição do conhecimento benvenistiano, certamente, introduz outra maneira de refletir sobre a produção da referência nas relações de sentido entre as partes do texto-base.

Nas provas do Enem, a constituição da referência é amplamente explorada. No geral, nos itens analisados, cabe ao candidato compartilhar o tempo e o espaço linguístico com o locutor do texto-base, reconstituir as relações de sentido, invertendo-se em eu-leitor, construindo, dessa forma, sua referência em consonância com a referência construída anteriormente pelo elaborador do item.

Assim como nas provas dos vestibulares, também percebemos uma mudança com relação ao modo como o operador benvenistiano da referência é transposto nas avaliações do Enem. Enquanto no exame de 1998 o enunciado de comando do item se refere ao conteúdo dos poemas como uma sugestão dos autores, na prova de 2009, o elaborador do item se refere ao objetivo do texto-base. Já no Enem de 2018, o item faz alusão ao fio condutor do texto-base, retomando a ideia de encadeamento e relação entre as partes e conduzindo o concorrente à vaga no Ensino Superior a um aprofundamento da sua reflexão sobre a constituição da referência.

Por fim, as relações de forma e sentido comparecem nas provas dos vestibulares e do Enem de modo tal que, ao ler o texto-base, o candidato, na sua passagem a sujeito, estabeleça novas formas para atualizar as relações de sentido do texto. Essa nova sintagmatização encontrada pelo leitor/candidato deve coincidir integralmente com o arranjo formal anterior sugerido pelo locutor/elaborador da prova nas alternativas.

No vestibular de 1988, observamos que os itens, de um modo geral, ao abordarem as relações de forma e sentido na exploração do texto-base, frequentemente se referem à transposição do operador do sentido através da menção ao “significado” dentro do conjunto analítico, e isso ficou evidente no enunciado de comando do item analisado. Tal fato pode estar relacionado a uma abordagem do texto como unidade produtora de sentidos ainda tímida

e pouco expressiva na década de 1980, apesar da evidente influência da linguística textual nas provas de 1988.

Em 1998, percebemos que os efeitos de sentido produzidos na abordagem textual passam a ser explorados de maneira mais significativa. Isso fica evidente no item analisado do vestibular de 1998, no qual a forma e o sentido são explorados através das relações de sinonímias. Nesse caso, são as relações de sentido estabelecidas no texto-base que dão condições ao candidato para decidir sobre as formas sinônimas mais convenientes para as palavras destacadas pelo seu locutor.

As relações de forma e sentido também são exploradas nos vestibulares de 2008 e 2018, sendo transpostas pelo viés da reescrita. O vestibulando, ao ler o texto-base, tem a função de reconhecer a forma, compreender o sentido e instituir uma nova significação que novamente precisa ser coincidente com a ressignificação proposta pelo elaborador do item. Cabe ressaltar que, nesses casos, a proposta de reescrita com manutenção do sentido original do texto-base é uma ilusão necessária àqueles que se enunciam, sendo que o sentido da ressignificação proposta na alternativa correta não é senão aproximativo daquele do texto original.

Além da reescrita, o vestibular de 2018 também amplia a reflexão sobre a forma e o sentido, convocando o vestibulando a analisar as relações de sentido decorrentes de substituições e deslocamentos de palavras, expressões e partes do texto. Nesse caso, está previsto um movimento de análise do semiótico ao semântico, ou seja, a operação dos deslocamentos propostos e a utilização dos mecanismos linguísticos na reconstituição dos sentidos. A transposição da abordagem enunciativa, nesse caso, leva o candidato a se movimentar do discurso (texto) para a língua e da língua para o discurso (texto), visto estar em jogo a significação do signo na língua e o sentido no emprego em contexto textual específico.

Nas provas do Enem, a exploração do operador *forma e sentido*, na abordagem textual, ocorre em alguns itens, porém de modo mais discreto. Devido ao caráter informal e multidisciplinar do exame, geralmente, esse operador comparece de modo indireto no enunciado de comando ou mesmo em alternativas que não correspondem à resposta exata ao item, convocando o candidato a refletir sobre o reconhecimento das formas e a compreensão dos sentidos na tentativa de encontrar a resposta correta. Assim, ainda que as provas do Enem não explorem amplamente as relações de forma e sentido no conjunto analítico, percebemos que o candidato é conduzido a refletir sobre esse operador na abordagem do texto, o qual detém as marcas do arranjo sintagmático feito pelo locutor para produzir sentidos.

Para finalizarmos nossas análises, apresentamos três itens do vestibular da UFRGS de 2018, a fim de ilustrarmos e evidenciarmos a forte presença de indícios da transposição de aspectos da perspectiva benvenistiana e o entrelaçamento entre esses elementos enunciativos, especificamente nessa prova.

As análises, no geral, mostraram um avanço gradual de todas as provas no que diz respeito à presença de indícios de transposição da perspectiva benvenistiana, porém a culminância de tal constatação ocorre no vestibular da UFRGS de 2018. Certamente, isso está relacionado à profusão dos estudos enunciativos no meio científico acadêmico no país, nas últimas décadas, advinda, principalmente, de estudiosos dessa perspectiva do sul do país. Além disso, há de se considerar a diversidade de documentos oficiais com diretrizes parametrizadoras que norteiam os processos de reflexão, planejamento e prática pedagógica lançados nos últimos anos, segundo os quais a linguagem é vista como uma atividade discursiva e cognitiva, por meio da qual os indivíduos se comunicam, expressam pontos de vista, partilham, constroem visões de mundo e produzem cultura.

Isso posto, a seguir, apresentamos a reflexão final a respeito da transposição do conhecimento enunciativo benvenistiano para as provas de ingresso no Ensino Superior. Além disso, realizamos reflexões relacionadas aos efeitos da linguística em provas de ingresso no Ensino Superior e na Escola Básica.

7 DA TRANSPOSIÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVO BENVENISTIANO PARA AS PROVAS DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: QUESTÕES E REFLEXÕES

[...] o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar.

A linguagem exige e pressupõe o outro.

Émile Benveniste

A análise empreendida cumpriu os objetivos desta pesquisa, apresentados na introdução desta tese: *verificar a presença ou não, nos itens das provas de língua portuguesa dos vestibulares da UFRGS (1988, 1998, 2008 e 2018), da prova do Enem de 1998 e das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem (2009 e 2018), de indícios de aspectos de exploração da linguagem inscritos na perspectiva enunciativa benvenistiana e, em caso de presença desses indícios, mostrar o modo como essa transposição de conhecimento é operada nos referidos instrumentos avaliativos de maneira que leve o candidato ao entendimento do que é solicitado.*

O percurso de análise evidenciou que as noções mais publicizadas da perspectiva enunciativa benvenistiana – *intersubjetividade, referência e relação forma-sentido* – comparecem nos itens e podem ser refletidas à luz da abordagem benvenistiana de linguagem, principalmente enunciativa.

A *intersubjetividade* comparece de modo bastante explícito nas provas do Enem para levar o candidato a explorar, nos modos de enunciação de textos de diferentes gêneros, os efeitos de sentido exercidos sobre o interlocutor, seja ele ouvinte, seja ele leitor. Assim, comparece a exploração de maneiras do enunciar – pelo modo vocal ou pelo escrito –, levando o candidato não somente a explorar a interlocução, mas a considerar que, em todo texto, há interlocutores constituídos. Também, no vestibular, os itens passam a incorporar mais a relação autor-leitor, ainda que essa relação esteja centrada na leitura de textos escritos.

Além disso, comparece, no vestibular de 2018, a exploração das *pessoas do discurso* em relação ao modo de enunciação (narrativo, descritivo, explicativo, argumentativo, etc.) de cada texto e como os parceiros discursivos são incluídos por meio dessas formas. Vale ressaltar que, a partir de 1998, o vestibular passa a trabalhar com textos de diferentes esferas de atividade (geral, literatura e de língua), o que faz com que o candidato seja convocado a: 1) pensar questões filosóficas, sociais e de conhecimento geral; 2) apreciar o funcionamento estético de formas fora do uso na língua ordinária e 3) refletir sobre descobertas linguísticas e

sobre a história e funcionamento da língua portuguesa. Com a entrada do texto literário nas provas, geralmente atualizando o modo narrativo, os itens passam a explorar o diálogo interno à narrativa, entre personagens. Assim, a *inversibilidade de pessoas ligada à intersubjetividade* passa a ser mais explorada, conforme vemos nos vestibulares de 2008 e 2018. Também passam a comparecer, de modo mais explícito, questões que levam o candidato a refletir sobre o *aqui* e o *agora* de sua leitura com o *aqui* e o *agora* do autor do texto-base, considerando marcas como *hoje*, que podem remeter ao momento da escrita ou à atualidade que vivem autor e leitor-candidato.

No Enem, o candidato é bastante convocado a pensar na interlocução, fato que cresce em cada prova analisada. Como, nas provas do Enem, comparece uma variedade de gêneros (de publicidade, de campanhas educativas, de entretenimento, como tiras), a *intersubjetividade* está muito ligada à convocação do candidato a pensar que a escolha de formas realizada pelo locutor do texto-base não é gratuita, mas busca a adesão do interlocutor – seja ouvinte, seja leitor. Nesse caso, é bastante explorada, nessas provas, “*a acentuação da relação discursiva com o parceiro [...]*” (BENVENISTE, 2006d, p. 87, grifo nosso).

Além da exploração da *intersubjetividade*, o operador de *referência* é bastante explorado, visto as provas procurarem levar o candidato a pensar na ideia central do texto, no sentido global ou no seu objetivo. Nosso estudo mostrou que esse fato teve um gradual crescimento, não somente em termos de presença, mas no *modo* de presença. Isso porque comparecem termos teóricos do constructo enunciativo benvenistiano (por exemplo, no vestibular de 2018, a expressão *sentido global* está relacionada à *referência* e à *compreensão global* do texto), por meio da exploração da maneira como as *formas* estão agenciadas nos textos para construir a *ideia* do texto (*referência*).

A necessidade de referir de um locutor para possibilitar ao outro correferir alia *referência* e *intersubjetividade*, instâncias que somente podem se realizar pelo agenciamento de *formas* no texto para a produção de *sentidos*. Assim, as provas de ingresso no Ensino Superior deixam de lado a exploração das formas em si mesmas ou o reconhecimento da metalinguagem sem ser um meio de reflexão sobre o funcionamento da língua em texto para levarem o candidato a explorar a relação entre formas e o sentido produzido a partir dessa sintagmatização: nos vestibulares, a partir de 1998, cresce o número de questões que exploram a sinonímia ou substituição de formas, no contexto textual, com a consideração do sentido, levando o candidato a explorar a relação entre o domínio do signo – sentido geral partilhado – e o domínio do discurso (texto) – sentido singular ligado ao emprego da palavra. Além disso, os vestibulares de 2008 e 2018 passam a incluir itens que exploram a reescrita, o

que leva o candidato a pensar de que maneira o rearranjo de formas acarreta maior ou menor alteração de sentido em relação ao modo como essas formas estão agenciadas no texto-base. Nesse caso, também entra a organização sintática da língua (o que esse semiótico compartilhado prevê) para poder estar no emprego (no texto), fato que leva o candidato a transitar do texto (discurso) para a língua e da língua para o texto (discurso).

Também no Enem, o candidato é levado a pensar que modos diferentes de enunciar, nos distintos gêneros, envolvem escolhas de formas, e que essas escolhas produzem sentidos que têm efeito sobre o interlocutor. Assim, a presença de metalinguagem, como a exploração de verbos no imperativo, não é utilizada para levar o candidato apenas a reconhecer esse modo verbal, mas a perceber que esse modo se liga a um modo de enunciar (realizar um apelo ao outro), vinculado a dado gênero, como os textos de campanhas educativas sobre o fim da violência contra as mulheres, conforme item nº 41.

Um resultado importante que o estudo revelou envolve o fato de o candidato não ser convocado apenas a olhar unidades isoladas, em que o texto seria somente um pretexto para a exploração de formas. É crescente, nos vestibulares, a exploração do contexto do que nomeamos como o *segmento* em que as formas se encontram ou a exploração do texto na globalidade. No Enem, a exploração do texto na globalidade é presença constante nas provas examinadas. Nas provas dessa forma de ingresso, ocorre a presença de textos curtos em distintas esferas da sociedade, como publicidade, literatura, campanhas educativas. Talvez tais escolhas favoreçam a exploração do texto na globalidade, embora compareça também nessas provas o destaque para formas específicas em contextos de ocorrência, mas relacionando contexto do segmento com a globalidade do texto.

O estudo realizado mostra que transpor o conhecimento linguístico científico para o campo de aplicação desse conhecimento não envolve somente o trânsito de terminologias, mas o trânsito de noções e concepções. Se ficarmos somente no trânsito de terminologias, estacionaremos no mesmo lugar, apenas dando “novas vestimentas” à língua portuguesa.

A análise dos vestígios de deslocamentos da abordagem enunciativa benvenistiana para as provas de ingresso dá mostras de que é possível o saber linguístico ser transposto para o contexto de ensino-aprendizagem na Escola Básica sem o professor necessariamente levar o arcabouço epistemológico e teórico de determinada abordagem linguística, mas sim as atividades terem subjacentes noções linguísticas. No caso desta tese, mostramos que a *intersubjetividade*, a *referência* e a *integração forma-sentido* podem estar presentes em atividades que impliquem a reflexão sobre: 1) o diálogo e a interlocução constitutivos dos textos; 2) o fato de que alguém produz textos porque tem a necessidade de falar de

algo/alguém para possibilitar ao outro dar essa continuidade discursiva e 3) o fato de que, para que se constitua o diálogo e se possa referir para o outro, é preciso pensar no modo como as formas se organizam no texto para produzirem sentidos, sentidos estes que se modificam conforme mudam os contextos de ocorrência dessas formas.

É possível a linguística ir para a Escola Básica? As provas de ingresso têm efeitos na Escola Básica? Essas questões envolvem inquietações que os resultados de nossa pesquisa nos deixaram. Tais inquietações nos levaram a produzir determinadas reflexões a partir de linguistas que já discutiram a relação entre linguística e ensino.

7.1 AS LINGUÍSTICAS NO BRASIL: A ENTRADA DA PERSPECTIVA BENVENISTIANA NO CENÁRIO

Em um interessante texto sobre o papel da linguística no ensino de línguas, presente na revista *Diadorim*, Luiz Antonio Marcuschi (2016)⁹³ reflete sobre a correlação entre o desenvolvimento da pesquisa linguística no nosso país e sua aplicação ao ensino. O linguista procura mostrar como as concepções de língua são fundamentais para direcionar práticas de ensino. Além disso, pontua alguns aspectos da linguística e seu potencial, com destaque para o modo como comparece nos *Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Portuguesa* (PCNLP).

O autor aponta uma preocupação que está na base da inquietação que fez surgir esta tese, quando diz o seguinte: “Preocupa-me como o saber escolar, na sua relação com o saber científico, foi se constituindo ao longo do tempo” (MARCUSCHI, 2016, p. 13). Ao passear pelo início do século XX, mostra os desenvolvimentos da linguística até a chegada ao nosso século. Nesse passeio, chamou-nos atenção a variedade de concepções de língua: língua como fator de identidade, língua como sistema de regras, língua como fenômeno social, língua como forma de ação, língua como atividade e texto como evento, língua como interatividade e seu papel nas trocas comunicativas, língua como capacidade inata da espécie humana e língua em relação aos usos falados e escritos. Ainda que o autor não mencione diretamente a perspectiva enunciativa benvenistiana, cita a preocupação com a língua em uso e menciona a presença de uma antropologia linguística, que, de certo modo, faz parte do axioma central da abordagem benvenistiana: “o homem na língua/linguagem”.

O fato de Marcuschi não mencionar diretamente em seu texto – escrito em 2000 – a teoria enunciativa benvenistiana talvez esteja relacionado à reflexão de Flores (2017) sobre a

⁹³ A publicação do texto de Marcuschi é de 2016, mas o texto foi produzido em 2000.

recepção de Benveniste no Brasil, que trata da tardia disciplinarização do campo enunciativo e do movimento de publicização do campo enunciativo benvenistiano no Brasil nos últimos anos. Na segunda parte do livro *Saussure e Benveniste no Brasil: quatro aulas na École Normale Supérieure*, o autor apresenta um diagnóstico que dialoga com o que apresentamos no capítulo 3.

Inicialmente, Flores (2017) apresenta uma linha do tempo comparando as publicações da obra benvenistiana na França e no Brasil. O autor chama a atenção para o grande período de tempo entre a publicação dos dois volumes dos *Problemas de Linguística Geral*, primeiramente na França, e depois no Brasil. Além disso, evidencia a quase sincronicidade entre a publicação francesa e a brasileira das *Últimas aulas no Collège de France*. Isso pode indicar, segundo Flores (2017, p. 55), uma questão importante: Benveniste não teve inicialmente grande repercussão na linguística brasileira. “Sua recepção foi parcial e fragmentada. Somente nos últimos anos o Brasil começa a se interessar, com maior profundidade, pela obra do autor”. A explicação para esse fato pode estar na recepção do pensamento de Benveniste no Brasil.

Olhando para o passado, observamos que as primeiras referências ao campo enunciativo datam da década de 1980. Para Flores (2017), Benveniste apareceu no campo epistemológico da linguística brasileira em função de uma temática específica, a enunciação, e as poucas referências à teorização da enunciação benvenistiana sempre apareciam ligadas a outros campos de estudos da linguagem, como a análise do discurso (AD), a linguística textual (LT) e a pragmática.

Especificamente em relação à AD, o reconhecimento conferido à contribuição de Benveniste se limitou à inclusão do sujeito nos estudos da linguagem. Porém, segundo Flores (2017), havia um desconforto dos analistas do discurso com o campo da enunciação, devido ao entendimento de que Benveniste apresentava uma concepção egocêntrica da subjetividade. O autor afirma que tal concepção era totalmente incompatível com a perspectiva discursiva a qual critica de maneira veemente a noção de sujeito centrado e homogêneo da tradição filosófica, e acrescenta que “a teoria de Benveniste é avaliada em um quadro epistemológico estranho a sua própria configuração epistemológica, o que conduz a uma interpretação, no mínimo, inadequada”. (FLORES, 2017, p. 61).

No fim dos anos 1970 e início da década de 1980, surge a linguística textual e a valorização da língua em contextos de uso naturais e reais, privilegiando a atividade linguística com textos produzidos em situações cotidianas. Flores (2017) lembra que Benveniste também é lido pelos estudiosos da área do texto ao se referirem aos estudos dos

pronomes e verbos, porém estes, novamente, fazem uma leitura restrita do campo da enunciação, com a apresentação de apenas alguns termos e noções fragmentadas.

Outra linha teórica que abordou Benveniste em seus estudos foi a pragmática. Flores (2017) cita Marcelo Dascal, que, em 1978, ao incluir um texto de Benveniste em um de seus livros, enfatiza ser uma preocupação explícita de Benveniste a definição dos limites entre a semântica e a pragmática. Para Flores (2017), há um exagero em apresentar o texto benvenistiano “A natureza dos pronomes” como exemplar dessa discussão.

Isso posto, Flores (2017) conclui que, até meados da década de 1990, a recepção da linguística de Benveniste foi parcial e fragmentada. Além disso, a Teoria da Enunciação foi mal compreendida, sendo mediada por outras disciplinas dos estudos da linguagem, nas quais foi objeto de críticas.

Porém, especialmente após os anos 2000, esse cenário se modifica. Hoje em dia, Benveniste é abordado em um contexto teórico completamente diferente, e a pesquisa bibliográfica nos livros e artigos apresentada no capítulo 4 desta tese confirma a redescoberta de Benveniste no Brasil. “Essa redescoberta culmina com uma série de publicações, traduções e eventos em que Benveniste está no centro” (FLORES, 2017, p. 69). Como a publicação de Marcuschi é de 2016, mas produzida em 2000, torna-se compreensível a ausência de pontuação sobre a enunciação benvenistiana em seu texto, visto Benveniste comparecer e influenciar distintas teorias de texto, de discurso e relacionadas à língua em uso mesmo sem o campo enunciativo estar constituído no país. Isso mostra a importância da pesquisa e da publicização do conhecimento científico como modo de chegar ao professor de Escola Básica e aos elaboradores de provas de ingresso no Ensino Superior.

As análises das provas dos vestibulares de língua portuguesa da UFRGS e do Enem, realizadas no capítulo 6, confirmaram esse movimento de redescoberta dos estudos benvenistianos no Brasil. Percebemos que a reflexão sobre os aspectos enunciativos iniciou de modo discreto nos anos 1980, muito ligada à linguística textual; aumentou a partir da década de 1990, juntamente com a abordagem de diversas correntes linguísticas (principalmente no Enem de 1998); e, de um modo geral, foi se avolumando gradativamente nas provas de 2008 e 2009, culminando no vestibular de 2018, no qual os indícios da transposição das noções de *intersubjetividade*, *referência* e *forma e sentido* se tornam mais evidentes e imbricados.

Como pode se dar o trânsito do conhecimento linguístico científico para uma possível transposição no ensino-aprendizagem de língua portuguesa? Se as provas de ingresso no Ensino Superior realizam essa transposição, por que, então, o professor da Escola Básica encontra dificuldades quanto a esse aspecto? Passemos a essa reflexão na seção seguinte.

7.2 AS LINGUÍSTICAS NO BRASIL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O TRÂNSITO DO CONHECIMENTO DO LINGUISTA AO PROFESSOR

A obra *Linguística e ensino de línguas*, de Lucia Lobato (2015), encaminhou-nos a realizar importantes reflexões. Uma das grandes questões da autora é a seguinte: *o que o professor da Educação Básica deve saber de linguística?* Para a autora, há grande defasagem no conhecimento sobre estrutura linguística acumulado nas universidades. Segundo a linguista, ainda, o conhecimento gramatical veiculado nas gramáticas escolares e qualquer exigência sobre o conteúdo a ser introduzida na formação de professores deve ser bem pensada, para que não se queira transformar o professor em linguista. A reflexão da autora talvez se aplique também no campo do texto e, no nosso caso, texto e enunciação: há grande defasagem entre o que se produz na universidade sobre texto e enunciação e o que chega até o professor, e, da mesma forma, não se trata de transformar o professor em um linguista enunciativo.

A autora (LOBATO, 2015) pontua que o ensino precisa contemplar três aspectos, que também consideramos fundamentais para a transposição de todo e qualquer conhecimento linguístico: 1) adoção do procedimento de descoberta, em que o aluno é convocado a redescobrir a sua língua, língua esta que usa cotidianamente; 2) adoção de uma metodologia que a autora chama de “eliciação”, que seria levar o aluno a tirar conclusões a partir da observação da língua para desenvolver análises e promover, nele, o desenvolvimento de seus conhecimentos sobre a língua; 3) adoção de técnicas que levem o aluno a perceber que diferentes organizações sintáticas implicam diferentes resultados semânticos.

Parece-nos que esses movimentos apontados pela autora estão nas provas de ingresso no Ensino Superior, no entanto, essas provas apresentam “perdas” por serem situações de enunciações vinculadas à escolha de alternativas e ao contexto “pesado” de avaliação e competitividade. No entanto, acreditamos que os três aspectos apontados por Lobato se presentificam nessas provas. O papel do professor da Escola Básica seria o de instigar uma abertura de tais questões em sala de aula para promover o debate e a reflexão sobre o funcionamento interlocutivo, referencial e integrador de formas e sentidos em atividades de observação e análise sobre o funcionamento da língua em texto.

Dar a conhecer o conhecimento produzido na universidade sobre a língua em funcionamento a partir da abordagem benvenistiana pode ser um grande desafio, mas possível, se professores e pesquisadores universitários também se preocuparem em produzirem textos que transponham noções teóricas e mostrem que tais noções podem

encaminhar a pensar que a língua significa, e que significa de diferentes modos, a depender de *para quem se diz (intersubjetividade)*, *o que se diz (referência)* e *como se diz (forma-sentido)*. Quem está em banca de provas avaliativas de ingresso no Ensino Superior, com certeza, são os professores pesquisadores das universidades. Isso mostra ser possível transpor saber científico linguístico para o campo do ensino, mas, para essa transposição ocorrer, noções e concepções precisam ser compartilhadas. Nisso reside um dos compromissos da educação no país: intensificar o diálogo entre universidade e escola.

No texto “Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna”, presente no *site* oficial do Museu da Língua Portuguesa, o professor e pesquisador Rodolfo Ilari, da UNICAMP, apresenta interessantes reflexões sobre o diálogo entre a universidade e a Educação Básica e sobre o papel dos professores pesquisadores das universidades nas provas de ingresso no Ensino Superior e nas diretrizes educacionais, conforme acompanhamos no relato:

[...] não só foi constante a participação de lingüistas em cursos de treinamento e estágios de educadores em serviço, mas, a partir dos anos '80, alguns grandes lingüistas estiveram à frente de importantes projetos pedagógicos (por exemplo, João Wanderley Geraldi respondeu em vários estados do Brasil, por projetos que levaram um ensino diferenciado a alguns milhões de crianças e adolescentes); outros escreveram livros didáticos diferenciados (Mary Kato e Flávio di Giorgi, Milton do Nascimento, José Luiz Fiorin e Francisco (Platão) Savioli, Ana Luíza Marcondes Garcia e Maria Betânia Amoroso); outros ainda (caso particularmente de Maria Bernadete Abaurre e Sírio Possenti) participaram da criação de novos formatos para os vestibulares de algumas grandes escolas e para a formação de seus corretores, e assim contribuíram para criar referências e mão de obra qualificada para alguns processos de avaliação de alcance nacional e de grande visibilidade, como o Exame Nacional de Cursos (o “Provão”) e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Tudo isso criou condições para que a Linguística tivesse direito a voz, no processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento que tem hoje a função de orientar o ensino de língua materna em nível nacional, e que, por seus próprios méritos, constituirá por muito tempo uma referência importante. (ILARI, [2019?])⁹⁴.

Marcuschi (2016), no percurso que faz pelo desenvolvimento da linguística no país no século XX, enfatiza a sua relevância no ensino de língua, traduzido em cinco noções de língua (língua como fator de identidade nacional, língua como sistema de regras, língua como fenômeno social, língua como forma de ação e língua como atividade sócio-interativa). O desenvolvimento e a partilha dessas noções afigura o papel da linguística quase

⁹⁴ Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-MATERNA.pdf>. Acesso em: 05/ago/2019.

“incontornável”, pois a tese central, no deslocamento da linguística para o ensino, é a de que “a depender da noção de língua se dá uma diferente influência no ensino de língua” (MARCUSCHI, 2016, p. 29). Nos últimos 50 anos, com a consideração da data de produção do texto (2000), o linguista pontua os princípios mais importantes da linguística contemporânea, sem se ater a uma ou outra corrente, mas indicando sua relevância para o ensino de língua. Resumidamente, apresenta os seguintes princípios:

- a) A língua apresenta uma organização interna sistemática que pode ser estudada cientificamente, mas ela não se reduz a um conjunto de regras de boa-formação que podem ser determinadas de uma vez por todas como se fosse possível fazer cálculos de previsão infalível. As línguas naturais são dificilmente formalizáveis.
- b) A língua tem aspectos estáveis e instáveis, ou seja, ela é um sistema variável, indeterminado e não fixo. Portanto, a língua apresenta sistematicidade e variação a um só tempo.
- c) A língua se determina por valores imanentes e transcendentais de modo que não pode ser estudada de forma autônoma, mas deve-se recorrer ao entorno e à situação nos mais variados contextos de uso. A língua é, pois, situada.
- d) A língua constrói-se com símbolos convencionais, parcialmente motivados, não aleatórios, mas arbitrários. A Língua não é um fenômeno natural nem pode ser reduzida à realidade neurofisiológica.
- e) A língua não pode ser tida como um simples instrumento de representação do mundo como se dele fosse um espelho, pois ela é constitutiva da realidade. É muito mais um guia do que um espelho da realidade.
- f) A língua é uma atividade de natureza sócio-cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana.
- g) A língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas.
- h) A língua não é transparente, mas opaca, o que permite a variabilidade de interpretação nos textos e faz da compreensão um fenômeno especial na relação entre os seres humanos.
- i) Linguagem, cultura, sociedade e experiência interagem de maneira intensa e variada não se podendo postular uma visão universal para as línguas particulares. (MARCUSCHI, 2016, p. 29-30).

Ora, não é difícil perceber, nesses princípios, a presença de linguísticas do uso e, como tal, a presença da reflexão benvenistiana. São os efeitos de muitos desses princípios que percebemos nas provas de ingresso no Ensino Superior, tanto da UFRGS quanto do Enem. Para o autor, no geral, “houve e continua havendo uma certa defasagem na aplicação dos princípios linguísticos ao ensino. Mas tudo leva a crer que nunca o papel da Linguística no ensino de línguas se fez notar tanto como hoje em dia” (MARCUSCHI, 2016, p.30). Talvez as provas de ingresso no Ensino Superior sejam reveladoras desse papel da linguística nas bancas elaboradoras.

É claro que esse reflexo das teorias linguísticas no ensino de língua portuguesa se verifica, conforme o autor, na análise dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCNLP), pois o documento atual produzido por encomenda do Ministério da Educação (MEC), propõe um conjunto de orientações para o ensino de língua e oferece uma possibilidade de definir linhas gerais de ação. Os aspectos positivos ligados ao PCNLP, apontados pelo autor, são os que mais se apresentam nas provas de ingresso no Ensino Superior examinadas nesta tese, quais sejam: (a) adoção do texto como unidade básica de ensino; (b) produção linguística tomada como produção de discursos contextualizados; (c) noção de que os textos se distribuem num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e são socialmente organizados tanto na fala como na escrita; (d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas frisando a relevância da reflexão sobre a língua; (e) atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral; (f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico, (g) clareza quanto à variedade de usos da língua e à variação linguística.

Marcuschi (2016, p. 22) destaca que esses pontos se dedicam “mais à exploração do uso que ao estudo formal da língua. Esta perspectiva resulta numa orientação do ensino de língua voltado essencialmente para a produção e a compreensão de textos em seus mais variados aspectos”.

Com efeito, talvez as provas de ingresso, ao ficarem em consonância com a linguística de uso, como a perspectiva benvenistiana, ainda que apresentem reflexões sobre as formas, talvez estejam dando algum recado para a Escola Básica: realizar um ensino de produção e compreensão de textos que leve em conta a articulação entre forma e sentido para constituir a interlocução e a referência, questões sem as quais não seriam possíveis as trocas humanas via linguagem.

Com essas questões e reflexões, é chegada a hora de concluir este estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradoxo se instaura exatamente porque as conclusões, enquanto pontos de finitude, nada mais são do que momentos de espera para que outros trajetos possam ser percorridos.

Valdir do Nascimento Flores

Encerramos aqui esta etapa esperando abrir possibilidades de novas trajetórias pela docência e pela pesquisa, pois acreditamos que professor e pesquisador são inseparáveis. Desejamos que nossos interlocutores, sejam eles estudiosos da teoria de Émile Benveniste, professores de língua materna, professores universitários, estudantes de Letras, entre outros, sintam-se convidados a darem continuidade discursiva, por meio da leitura, aos sentidos inscritos neste trabalho.

O ensino de língua materna, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, é um grande desafio, e é preciso que o professor reinvente sua prática diariamente. A docência sempre está em busca de novas perspectivas no que diz respeito ao ensino, e acreditamos que este estudo possa abrir caminhos para que o professor consiga construir juntamente com seus alunos um lugar para uma língua dentro de seu mundo, vinculando a linguagem a seus universos culturais e ampliando sua capacidade de interação por meio do uso da língua.

Ainda há muito a se pensar sobre como levar os alunos a estabelecerem uma relação natural com a língua, e o aporte enunciativo benvenistiano certamente contribui nessa direção. Há muitos professores pesquisadores produzindo conhecimento nas universidades no campo enunciativo benvenistiano, e é preciso transpor esse saber científico linguístico para o campo do ensino no sentido de impulsionar mudanças no tratamento da língua.

Sabemos que o objetivo do ensino da língua materna deve passar pela formação de indivíduos no que diz respeito ao uso da língua nas distintas situações de interlocução, possibilitando que o aluno passe de um saber intuitivo para um saber reflexivo sobre a sua língua. A proposta dos PCNs (apresentadas no capítulo 2 desta tese), inclusive, vai ao encontro dessa ideia, ao sugerir práticas de linguagem que se definem por privilegiar o uso concreto da língua.

O ensino de língua portuguesa centrado em situações enunciativas reais permite ao aluno apropriar-se da língua a fim de usá-la de maneira eficaz. Nessa medida, esse olhar ganha uma amplitude enunciativa e dialoga com a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste.

Segundo Della Mía e Gründling (2011), no Brasil, a cada ano, pesquisas e avaliações revelam que a escola brasileira não tem dado conta de formar leitores e escritores proficientes.

Por outro lado, as autoras afirmam que estudos científicos têm apontado, como um dos responsáveis por resultados tão insatisfatórios, “[...] o ensino da língua fora de situações reais de uso, apenas com a função metalinguística, privilegiando as regras gramaticais fixadas e previstas, o que contraria a própria natureza dinâmica das línguas, meio de interação entre interlocutores”. (DELLA MÉA; GRÜNDLING, 2011, p. 138).

As estudiosas lembram que, a respeito dessa problemática, surgem os PCNs (2000), sugerindo que as ações linguísticas devem se centrar na reflexão sobre a língua em situação de produção e interpretação como caminho para aprimorar a própria produção linguística. Nesse sentido, entendem que “reflexão” seja a palavra de ordem que deve nortear as ações do professor sobre as operações e processos para buscar a compreensão do aluno sobre as ocorrências dos fenômenos linguísticos e a possibilidade de sistematizá-los e categorizá-los contextualmente. Isso posto, as autoras concluem que se alia a essa visão o ensino enunciativo de língua portuguesa, fundamentado na Teoria da Enunciação benvenistiana.

A abordagem enunciativa da língua materna pode ser uma entre outras perspectivas que se centram na língua em uso a impulsionar o processo de transformação no ensino de língua no Brasil e, segundo nosso entendimento, já começa a frutificar, haja vista a presença de indícios da transposição de aspectos da teoria enunciativa benvenistiana para as provas analisadas, dos vestibulares e do Enem, no capítulo 6 desta tese.

Acreditamos que ter o conhecimento de que a abordagem benvenistiana está sendo contemplada, mesmo que de forma subjacente, nos itens das provas de língua portuguesa do vestibular e do Enem pode sinalizar mudanças no tipo de formação tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, porque estão direcionadas à solução de problemas, em detrimento do modo exclusivamente conteudista tradicional.

Com relação à Educação Básica, isso pode impulsionar modificações importantes no que diz respeito ao trabalho com a linguagem em sala de aula, desencorajando aulas de língua materna mecanizadas, em que são estudadas regras descontextualizadas das relações de sentido. A reflexão da língua em uso com base em teorias de texto e discurso centradas na interlocução pode proporcionar aulas de português afastadas da visão estritamente gramatical, que pauta o ensino da língua apenas normatizado e fora de contextos enunciativos, para dar assentimento a uma abordagem do uso e do funcionamento da língua.

Na perspectiva do Ensino Superior, acreditamos que o conhecimento, por parte dos professores universitários, do que é efetivamente requisitado do candidato nas provas de ingresso pode servir como ponto de partida no tratamento de questões linguísticas nas disciplinas de língua portuguesa dos diferentes cursos universitários, por permitir o

estabelecimento de diálogo com as pesquisas desenvolvidas no país no campo da linguagem, língua e texto, mas em forma de transposição de conhecimento.

Dentro do arcabouço teórico benvenistiano, tentamos mostrar a relevância do papel da abordagem enunciativa no ensino de língua portuguesa no trabalho com a produção de sentidos, com a consideração do quadro enunciativo (*eu-tu-ele-aqui- agora*), que envolve a interlocução *eu-tu*, a referência (*ele*) e a situação criadora dessa referência (*aqui- agora*), que envolve, por sua vez, a organização de formas para a constituição de sentido.

Segundo Flores *et al.* (2008, p. 180), qualquer fenômeno linguístico poderá ter a “mirada benvenistina”, desde que analisado segundo a “referência às representações do sujeito que enuncia, à língua e a uma dada situação”. Esta tese foi produzida a partir da mirada benvenistiana, tendo em vista a análise de vestígios de transposição de conhecimento enunciativo para o universo de provas de ingresso no Ensino Superior.

Esse percurso chega ao final para possibilitar novos trajetos...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Wilson M. de. Acesso à universidade pública brasileira. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco. **Pernambuco**, v. 2, n. 18, 2012.

ALMOULOUD, Saddo Ag. As transformações do saber científico ao saber ensinado: o caso do logaritmo. **Educar em revista**. Curitiba: Editora UFRP, n. especial, p. 191-210, 2011.

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou Asas**. Porto Alegre. Edições Asa, 2001.

ARAÚJO, Paula F. R. Ensino de Língua Portuguesa: a transposição didática em questão. **Eutonia**, Recife, p. 240 – 262, 2014.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **A representação do discurso outro**: um campo multiplamente heterogêneo. Calidoscópico, São Leopoldo: UNISINOS, v.6, nº. 2, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5252>. Acesso em: 25/abr/2019.

AZEREDO, José C. de. **A linguística, o texto e o ensino da língua**: notas para continuar o debate. Revista Idioma, Rio de Janeiro: UERJ, nº. 26, p. 15-21, 2014.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 198 – 214, 2010.

AZEVEDO, Tânia Maris; ROWELL, Vania Morales. Problematização e ensino de língua materna. In: RAMOS, Flavia B.; PAVIANI, Jayme (Org.). **O professor, a escola e a educação**. Caxias do Sul: Educs, 2010. p. 211-230.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979, p. 277-326.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à Linguística II**: princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994.

BARROS, Simone de L. Silveira. **Ensino de língua e linguagem: o Enem e os referenciais curriculares como efeitos dos estudos linguísticos**. 2016. 166f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENVENISTE, Émile. Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969). Tradução de Daniel Costa da Silva *et al.* São Paulo: Unesp, 2014.

BENVENISTE, Émile. A forma e o sentido na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006a. p. 220-242.

BENVENISTE, Émile. A linguagem e a experiência humana. *In:* BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006b. p. 68-80.

BENVENISTE, Émile. A natureza dos pronomes. *In:* BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995a. p. 277-283.

BENVENISTE, Émile. Categorias de pensamento e categorias de língua. *In:* BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995b. p. 68-80.

BENVENISTE, Émile. Comunicação animal e linguagem humana. *In:* BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995c. p. 60-67.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. *In:* BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995d. p. 284-293.

BENVENISTE, Émile. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. *In:* BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006c. p. 93-104.

BENVENISTE, Émile. Estrutura das relações de pessoa no verbo. *In:* BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995e. p. 247-259.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. *In:* BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006d. p. 81-90.

BENVENISTE, Émile. Os níveis da análise lingüística. *In:* BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995f. p. 127-140.

BENVENISTE, Émile. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da lingüística. *In:* BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995g. p. 19-33.

BOABAID, Marcia E. Vanzin. Leitura dos PCNs/LP à luz da teoria da enunciação benvenistiana: dissimetria entre o texto e o leitor. 2014. 161f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. **Estudos Históricos** - Os anos 20, Rio de Janeiro, v.6, nº 11, p.24-39, 1993. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/440.pdf. Acesso em 21/fev/2019.

BORGES, Priscilla. Nova moda nos vestibulares, interdisciplinaridade ainda é desafio. **Último Segundo**, 2012. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/vestibular/nova-moda-nos-vestibulares-interdisciplinaridade-ainda-e-desafio/n1597727793507.html>. Acesso em: 07/mar/2018.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na Republica. Brasília, 1915. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>. Acesso em: 06/mar/2018.

BRASIL. **Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971**. Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. Brasília, 1971. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68908.htm. Acesso em: 07/mar/2018.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Brasília, 1911. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>. Acesso em: 06/mar/2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório Pedagógico 2004**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2004.pdf. Acesso em: 21/mar/2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de Referência Enem**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em: 21/mar/2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 07/mar/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2000.

BRASIL. **Reformas educacionais**. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>. Acesso em: 07/mar/2018.

BRITO, Alexandre *et al.* Caminhos e percursos: uma análise exploratória de questões do ENEM sob o olhar de professores pibidianos em formação. *In: COSTELLA, Roselane Zordan et al. (orgs.). Iniciação à docência: reflexões interdisciplinares*. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 69-84.

BRITTO, Luiz Percival Leme de. **A sombra do Caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas: ALB, 1997.

BUSATO, Verônica. **A noção de “metalinguagem” no campo da neurolinguística: um estudo enunciativo**. 2001. 126f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, São Paulo, SP.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: pesquisa e a política educacional. *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné**. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991.

CIULLA, Alena. Um lugar para a referência, sob um ponto de vista da enunciação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, São Paulo: UNESP, v. 60, n. 3, 2018.

CREMONESE, Lia Emília. **Bases epistemológicas para a elaboração de um dicionário de linguística da enunciação**. 2007. 179f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

CREMONESE, Lia Emília. **Um olhar enunciativo sobre a relação entre leitura e produção textual na Universidade**. 2014. 153f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

DELLA MÉA, Celia Helena de Pelegrini D.; GRÜNDLING, Grisiê de Mattos. Enunciação benvenistiana e ensino da língua portuguesa. **Calidoscópio**, São Leopoldo: UNISINOS, v. 9, nº. 2, 2011.

ENDRUWEIT, Magali L.; NUNES, Paula A.. O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência? **Calidoscópio**, São Leopoldo: UNISINOS, v. 11, n. 2, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3ª ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2002.

FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* **Enunciação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2008.

FLORES, Valdir do Nascimento. A enunciação escrita em Benveniste: notas para uma precisão conceitual. **Delta**, São Paulo: PUC, v. 34, n. 1, 2018.

FLORES, Valdir do Nascimento. As teorias enunciativas e a linguística no Brasil: o lugar de Émile Benveniste. **Antares: Letras e Humanidades - Revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul**. Caxias do Sul, v. 8, n. 15, p. 2-14, 2016.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013a.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Linguística e Psicanálise: Princípios de uma Semântica da Enunciação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

FLORES, Valdir do Nascimento. O falante como etnógrafo da própria língua: uma antropologia da enunciação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: PUCRS, v. 50, n. esp. (supl.), 2015.

FLORES, Valdir do Nascimento. O lugar metodológico da análise da enunciação em relação aos níveis da análise linguística. *In*: BATTISTI, Elisa; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). **Língua e linguagem: perspectivas de investigação**. Porto Alegre: Palotti, 2010, v. 1, p. 45-57.

FLORES, Valdir do Nascimento. Princípios para a definição do objeto da linguística da enunciação. *In*: BARBISAN, L. B.; (orgs.). Estudos sobre enunciação, texto e discurso. **Letras de Hoje**. Revista eletrônica da PUC, Porto Alegre, v. 36, n. 4, p. 7-67, dez. 2001.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Princípios para definição do objeto da linguística da enunciação**: uma introdução (primeira parte). Letras de hoje, Porto Alegre: EDIPUCRS, n.126, 2001.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Saussure e Benveniste no Brasil**: quatro aulas na École Normale Supérieure. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FLORES, Valdir do Nascimento. Sujeito da enunciação: singularidade que advém da sintaxe da enunciação. **Delta**, São Paulo: PUCSP, v. 29, n. 1, 2013b.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo, Contexto, 2005.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Linguística da Enunciação: uma entrevista com Marlene Teixeira e Valdir Flores. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 10/jun/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIA DA CARREIRA. **O que é vestibular?** Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/educacao/vestibular/o-que-e-vestibular/><https://www.guiadacarreira.com.br/educacao/vestibular/o-que-e-vestibular/>. Acesso em: 07/mar/2018.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo. Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna. *In*: **Museu da Língua Portuguesa** – Estação da Luz. [2019?]. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-MATERNA.pdf>. Acesso em: 05/ago/2019.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 22 ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

JUCHEM, Aline. **Por uma concepção de escrita e re-escrita de textos em sala de aula**: os horizontes de um hífen. 2012. 195f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

KNACK, Carolina. **Por uma dimensão antropológica do discurso: as passagens do aluno nas instâncias de ensino**. 2016. 164f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

KNACK, Carolina. **Texto e enunciação**: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação. 2012. 189f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

- KOCH, Ingedore V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.
- LOBATO, Lucia. **Linguística e ensino de línguas**. Brasília: UnB, 2015.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino. Porto Alegre, L&PM, 1985.
- MACHADO, Bruno F. V. Benveniste, Lacan e o Estruturalismo: sobre o sentido antitético das palavras primitivas. **Alfa**. São Paulo: UNESP, v. 59, n. 1, 2015.
- MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O papel da linguística no ensino de línguas. **Diadorim**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 2, n. 18, p. 12-31, 2016.
- MARCUSCHI, Luiz. Antônio. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *In*: BASTOS, N. B. (org.) **Língua Portuguesa em caleidoscópio**. São Paulo: Educ, 2004. p. 259-282.
- MELLO, Vera Dentee de. **A sintagmatização-semantização**: uma proposta de análise de texto. 2012. 145f. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.
- MOREIRA, Bruna E. da C. Linguística e ensino de línguas, de Lucia Lobato. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.19, n.2, p. 233-242, jul./dez., 2016.
- MUNIZ, Cristiano. **Transposição didática**: o professor como construtor do conhecimento. Mimeo, 2003.
- NAUJORKS, Jane da Costa. **Leitura e enunciação**: princípios para uma análise do sentido na linguagem. 2011. 153f. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.
- NUNES, Paula. A.; FLORES, Valdir do Nascimento. A especificidade da enunciação escrita em textos acadêmicos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 8, n. 1, p. 235-252, 2012. Disponível em: <http://www.seer.upf.br/index.php/rd/article/download/2647/1809>. Acesso em: 25/jun/2016.
- OLIVEIRA, Giovane F. O texto escrito e oral letrado na universidade: elementos para uma abordagem enunciativa. **Organon**, Porto Alegre: UFRGS, v. 33, n. 64, 2018.
- OLIVEIRA, Sheila E. de. O olhar enunciativo de Benveniste sobre o léxico. **Organon**, Porto Alegre: UFRGS, v. 30, n. 59, 2015.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 7.ed. Campinas: Pontes, 2007.
- PAIS, Luiz Carlos. Transposição Didática. *In*: MACHADO, Silvia Dias A. **Educação Matemática**: uma introdução. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2002, p. 13-42.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. ed. Campinas, Mercado de Letras, 2012.

RAUPP, Eliane S. Ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva linguística. **Letras e Artes**, Ponta Grossa, p. 49-58, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCOLARI, Lidinara Castelli; GRANDO, Neiva Ignês. Transposição Didática: uma breve reflexão na docência. *In: VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática*. Ulbra: outubro, 2013.

SILVA, Carmem L. da Costa *et al.* Enunciação e trabalho: a integração do homem à sua cultura profissional. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: PUCRS, v. 49, n. 3, 2014.

SILVA, Carmem L. da Costa. O estudo do texto em uma perspectiva enunciativa de linguagem. **DELTA**, v.31, n.1, 2018.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. *In: BASTOS, N. B. Língua Portuguesa, perspectiva, ensino*. PUC/SP, 1998. p. 53 - 60.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In: BAGNO, M. Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2004.

STUMPF, Elisa. **Uma proposta enunciativa para o tratamento da metalinguagem na aquisição da linguagem**. 2010. 109f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

TEIXEIRA, Marlene; FERREIRA, Sabrina. Leitura na escola: um barco à deriva? **Letras de Hoje**, Porto Alegre: PUCRS, v. 43, n. 1, 2008.

WEISZFLOG, Valter. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Online**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 22/nov/2018.

ZASSO, Silvana M. Bellé. Enunciação, escrita e alfabetização: sobre a alteridade na linguagem. **Calidoscópico**, São Leopoldo: UNISINOS, v. 4, n. 2, 2006.

**APÊNDICE A – VESTIBULAR UFRGS 1988 – PROVA DE LÍNGUA
PORTUGUESA/1ª FASE**

Legenda:

Itens vinculados à significação e/ou sentido na abordagem textual

Itens desvinculados de relações de sentido na abordagem textual

Itens vinculados a vertentes linguísticas diversas

Item	Conhecimento solicitado	Contexto linguístico de exploração	Metalinguagem empregada ⁹⁵
41	Leitura e exploração do significado do texto	Texto	Não há
42	Substituição de frases com ênfase em advérbios de exclusão e exploração da relação forma/significado	Frase	Não há
43	Mecanismos de coesão textual por processo referencial	Segmento	Um bom texto utiliza recursos de <u>coesão interna</u> , isto é, <u>processos linguísticos que mostram a ligação dos períodos entre si</u> . (UFRGS CV/88 – 1ª fase)
44	Alteração da regência verbal ou nominal sem alteração no significado da frase	Frase	Em alguns casos, é possível mudar a <u>regência de verbo ou nome</u> sem que haja alteração básica do significado da construção. (UFRGS CV/88 – 1ª fase)
45	Expressões que indicam tempo na relação interlocutiva	Texto	Não há
46	Flexão de número e as consequentes alterações na frase (concordância)	Frase	Não há
47	Expressão da ideia de uma frase do texto	Frase	Não há
48	Ortografia: grafia de palavras com “G” e “J”	Palavra	Não há
49	Relações sintático-semânticas em frases com a preposição “DE”	Segmento	Embora as sequências abaixo pareçam ter todas a mesma estrutura – que inclui a <u>preposição DE</u> – uma delas é diferente, isto é, o segmento que vem após o DE não tem o mesmo <u>valor sintático-semântico</u> dos demais. (UFRGS CV/88 – 1ª fase)
50	Ortografia	Palavra	Não há
51	Ortografia	Palavra	Não há
52	Estratégias para elucidar o significado de uma palavra do texto	Segmento	Alternativas: (B) observar o <u>contexto sintático</u> em que aparece o vocábulo, atentando para o fato de ele vir numa <u>oração subordinada</u> . (C) reler o <u>aposto</u> das linhas 12 a 15, que indica

⁹⁵ A metalinguagem empregada em todas as provas é evidenciada principalmente pelas expressões por nós sublinhadas.

			<p>claramente a faixa etária em que tal palavra costuma ser usada.</p> <p>(E) detectar as palavras que estejam ligadas <u>sintática e semanticamente</u> ao termo desconhecido e que indiquem a ideia de projeção do futuro.</p> <p>(UFRGS CV/88 – 1ª fase)</p>
53	Mecanismos de coesão por processo referencial	Segmento	<p>Encontramos no texto vários <u>pronomes</u> que substituem <u>nomes anteriormente referidos</u>. Assinale a alternativa em que a associação <u>nome substituído/pronome</u> está correta.</p> <p>(UFRGS CV/88 – 1ª fase)</p>
54	Pontuação: colocação da vírgula e do travessão com relação à compreensão e/ou função	Segmento	<p>Nas frases abaixo, há três afirmações a respeito da <u>pontuação</u> do texto:</p> <p>I – As duas <u>vírgulas</u> das linhas 1 e 2 marcam a interposição de uma informação colocada entre dois termos da oração que, regra geral, não devem ser separados por <u>vírgula</u>.</p> <p>II – Os <u>travessões</u> das linhas 12 e 15 poderiam ser substituídos, sem acarretar problemas de compreensão ou de correção, por <u>parênteses</u>.</p> <p>III – O <u>travessão</u> da linha 20 tem por função destacar a afirmativa que lhe segue.</p> <p>(UFRGS CV/88 – 1ª fase)</p>
55	Pronomes demonstrativos em relação aos tempos passados e presente	Segmento	<p>Suponha uma nova frase, no final do texto, que apresentasse novas observações sobre o tempo de outrora e o de hoje. Se ela fizesse referência a tais tempos na mesma ordem em que eles estão apresentados, os <u>demonstrativos</u> corretos seriam.</p> <p>(UFRGS CV/88 – 1ª fase)</p>
56	Alterações de forma provocadas na frase pela inclusão da palavra “se”	Frase	<p>Alternativas:</p> <p>(B) A <u>pontuação</u> deverá permanecer a mesma.</p> <p>(C) O <u>ponto-e-vírgula</u> deverá ser trocado por <u>vírgula</u>.</p> <p>(D) O <u>tempo do verbo da primeira oração</u> deverá mudar.</p> <p>(UFRGS CV/88 – 1ª fase)</p>
57	Palavras do texto de mesmo campo semântico	Palavra	<p>Do ponto de vista dos significados, as palavras podem ser agrupadas em determinados conjuntos, que podemos chamar de <u>campos semânticos</u>, que agrupam tais palavras segundo sua referência a uma mesma área de conhecimentos ou de experiências humanas: por exemplo, as palavras <i>filho, mãe, nora, irmãos, neto</i> e <i>pai</i> podem ser reunidas sob o campo ‘família’. A partir de tal conceito, assinale a alternativa que contém palavras de um mesmo <u>campo semântico</u> no texto.</p> <p>(UFRGS CV/88 – 1ª fase)</p>
58	Leitura com ênfase na identificação da ideia central e das ideias secundárias.	Texto	Não há
59	Identificação dos termos	Texto	Alternativas:

	que expressam a relação entre a ideia principal do texto e as ideias secundárias. (organização textual)		(A) <u>tese e exemplos</u> (B) <u>exemplo e hipóteses</u> (C) <u>argumento e refutações</u> (D) <u>seleção e deduções</u> (E) <u>indução e contra-argumentos</u> (UFRGS CV/88 – 1ª fase)
60	Ambiguidade	Palavra/ expressão	Assinale aquela que, <u>fora do contexto</u> , é <u>ambígua</u> . (UFRGS CV/88 – 1ª fase)

**APÊNDICE B – VESTIBULAR UFRGS 1988 – PROVA DE LÍNGUA
PORTUGUESA/2ª FASE**

Legenda:

Itens vinculados à significação e/ou sentido na abordagem textual

Itens desvinculados de sentido na abordagem textual

Itens vinculados a vertentes linguísticas diversas

Item	Conhecimento solicitado	Contexto linguístico de exploração	Metalinguagem empregada
01	Leitura e exploração do texto em termos de comparação	Texto	Não há
02	Leitura da organização do texto a partir do período final	Segmento	O último <u>período</u> do texto encerra (A) uma <u>conclusão</u> óbvia, que prescinde de <u>argumentação</u> anterior. (B) uma <u>indagação</u> que remete a questionamentos posteriores. (C) uma <u>afirmação</u> aparentemente contraditória. (D) uma <u>dedução</u> que utiliza <u>linguagem figurada e poética</u> . (E) uma <u>constatação</u> em que são trazidos novos <u>argumentos</u> à <u>tese</u> apresentada. (UFRGS CV/88 – 2ª fase)
03	Substituição lexical/ concordância nominal e verbal	Frase	Se substituíssemos no texto uma <i>auto-avaliação</i> (l. 11) por <i>análises precisas</i> , essa substituição implicaria um ajuste de <u>concordância</u> em todas as palavras abaixo, à exceção de... (UFRGS CV/88 – 2ª fase)
04	Palavras homógrafas com ênfase na relação forma e som	Palavra	O <u>substantivo</u> controle (l. 13) possui um <u>homógrafo</u> que poderia preencher a lacuna de uma frase como: “É preciso que ele.....a situação!” Há entre as duas palavras, porém, uma diferença de <u>pronúncia</u> mascarada pela <u>grafia</u> igual. Considerando a <u>pronúncia culta</u> , encontramos casos semelhantes nos pares de palavras sublinhadas nas alternativas abaixo, com exceção de... (UFRGS CV/88 – 2ª fase)
05	Uso dos porquês e do pronome relativo “pelo(a)(s) qual(is)” como relações de sentido em sinonímia	Frase	Alternativas: (A) É indiferente do <u>ponto de vista semântico</u> , escrever “por que” ou “porque” na lacuna. (C) Nesse <u>contexto</u> , a forma “pelos quais” é <u>sinônima</u> de “porque”. (UFRGS CV/88 – 2ª fase)
06	Letra maiúscula nas iniciais de palavras, nos nomes próprios e o uso das aspas com relação à significação	Segmento	Considere as afirmações abaixo: I - O uso de <u>maiúsculas</u> na expressão “Inconfidência Mineira” (l. 2) deve-se à intenção de salientar ironicamente o significado do termo “inconfidência”.

			<p>I - A <u>maiúscula</u> de “Coimbra” (l. 12) está correta por tratar-se de um <u>nome próprio</u>.</p> <p>III - As <u>aspas</u> da linha 17 devem-se ao fato de o autor do texto estar citando uma expressão que, além de equivocada, foi criada por outrem. (UFRGS CV/88 – 2ª fase)</p>
07	Derivação de palavras ênfase na relação fonética e morfológica	Palavra	<p>A palavra ‘organizacional’ (l. 13) deriva de ‘organização’, obedecendo a certos <u>padrões fonéticos e morfológicos</u>. Dentre as muitas outras palavras que observam semelhante organização, há casos em que aparecem, <u>na forma derivada</u>, resultado um pouco diferente. (UFRGS CV/88 – 2ª fase)</p>
08	Pontuação: colocação da vírgula	Segmento	<p>As cinco expressões listadas abaixo aparecem entre <u>vírgulas</u> no texto. Assinale aquela cuja <u>colocação entre vírgulas não</u> obedece aos mesmos motivos observados pelas outras. (UFRGS CV/88 – 2ª fase)</p>
09	Frases com construção clivada (é...que) relacionada ao fator intencionalidade	Frase	Não há
10	Ideia de comparação entre expressões de diferentes épocas apresentadas no texto	Segmento	Não há
11	Informações pressupostas em um título de uma reportagem	Segmento	Não há
12	Preenchimento de lacunas com formas de acordo com a compreensão de um segmento do texto	Segmento	Não há
13	Expressões que indicam de tempo	Segmento	Não há
14	Flexão de número/concordância verbal e nominal	Frase	<p>Se <u>flexionarmos em número (do singular para o plural ou vice-versa)</u> algumas palavras do texto, outras também deverão ser modificadas, conforme os <u>mecanismos de concordância</u> de nossa língua. (UFRGS CV/88 – 2ª fase)</p>
15	Uso dos artigos definidos e indefinidos em relação a processos referenciais	Frase	<p>Quanto ao uso de <u>artigo</u> no período do texto iniciado por “Dirigentes da federação...” (l. 12-13), são feitas as seguintes afirmações.</p> <p>I- A ausência de <u>artigo</u> antes de “Dirigentes...” (l. 12-13) indica que se faz <u>referência</u> a todos os dirigentes da federação.</p> <p>II- O uso de <u>artigo definido</u> antes de “motorista” (l. 13) indica que se trata de um motorista conhecido pelo autor do texto.</p> <p>III- O uso de <u>artigo indefinido</u> antes de “passageiro” (l. 16) indica que pode se tratar de qualquer passageiro. (UFRGS CV/88 – 2ª fase)</p>

16	Leitura e exploração de formas do texto em relação à significação	Texto	Afirmações: I- Há uma <u>ambiguidade</u> indesejável no final do texto. III- As <u>flexões verbais</u> de duas das frases são incompatíveis entre si. (UFRGS CV/88 – 2ª fase)
17	Alteração de segmentos textuais com a exploração de mudanças de sentido	Segmento	Não há
18	Perda do sentido original por substituição de frases	Frase	Não há
19	Pontuação com a exploração de relações de significado e inferenciais	Texto	As afirmações abaixo referem-se à <u>pontuação</u> do texto: I- Se houvesse uma <u>vírgula</u> antes do nome Srinivasa Ramanujan (l. 2), poderíamos deduzir que a Índia havia dado ao mundo apenas um matemático, o próprio Ramanujan. II- Se fosse suprimida a <u>vírgula</u> antes de “professores universitários” (l. 5), o texto permitiria inferir que Ramanujan tinha outro(s) tipo(s) de colegas. III- Se a palavra “aparentemente” (l. 9) viesse entre <u>vírgulas</u> , não haveria qualquer alteração no significado da afirmação em que o termo se encontra. (UFRGS CV/88 – 2ª fase)
20	Implicações de forma na alteração do discurso direto para o indireto	Frase	Se transformarmos o último <u>período do texto</u> de <u>discurso direto</u> em <u>indireto</u> , deverão ocorrer algumas mudanças. Abaixo, são indicadas três possibilidades: I- Suprimir a <u>interjeição</u> “oh”. II- Mudar o <u>tempo verbal</u> de “replicou”. III- Introduzir o <u>nexo</u> “se” antes da afirmação “é um número cheio de interesse”. (UFRGS CV/88 – 2ª fase)
21	Radicais gregos e latinos	Palavra	O conhecimento de <u>radicais gregos e latinos</u> pode nos auxiliar em várias atividades da vida diária como, por exemplo, na identificação dos órgãos a cujas doenças alguns remédios se destinam. (UFRGS CV/88 – 2ª fase)
22	Radicais gregos e latinos	Palavra	Não há
23	Estratégias para elucidar o significado de uma palavra do texto na relação interlocutiva	Segmento	Alternativas: (D) detectar as <u>relações sintáticas</u> entre o termo desconhecido e a expressão “vida social” (l. 3). (E) identificar o <u>sufixo</u> “-mente” presente na palavra, o que demonstra seu <u>caráter adverbial</u> . (UFRGS CV/88 – 2ª fase)
24	Uso dos tempos verbais relacionados ao funcionamento textual e referencial	Texto	As afirmações abaixo referem-se ao uso dos <u>tempos verbais</u> no texto. I- O <u>tempo presente</u> é usado nas afirmações de Thomas Edwards. II- O <u>tempo futuro</u> é usado nas previsões de Thomas Edwards.

			III- O <u>tempo pretérito imperfeito</u> é usado narrativamente nas referências ao próprio Thomas Edwards. (UFRGS CV/88 – 2ª fase)
25	Uso de pronomes relativos na linguagem padrão	Frase	A lacuna da frase acima poderia ser preenchida de diferentes maneiras, conforme o tipo de linguagem utilizado. Na <u>linguagem padrão</u> , entretanto, apenas uma das formas abaixo seria aceitável. (UFRGS CV/88 – 2ª fase)

APÊNDICE C – VESTIBULAR UFRGS 1998 – PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Legenda:

Itens vinculados à significação e/ou sentido na abordagem textual

Itens desvinculados de sentido na abordagem textual

Itens vinculados a vertentes linguísticas diversas

Item	Conhecimento solicitado	Contexto linguístico de exploração	Metalinguagem empregada
01	Leitura e exploração do texto	Texto	Não há
02	Leitura e exploração de expressões do texto	Texto	Afirmção: I- Do uso do <u>advérbio</u> <i>especialmente</i> (l. 26), pode-se depreender que Che Guevara não é exclusivamente admirado por jovens de classe média. (CV UFGRS/98, p. 250)
03	Acentuação gráfica	Palavra	Considere as seguintes afirmações sobre <u>acentuação gráfica</u> no texto. I- A palavra <i>teórica</i> (l. 18) recebe <u>acento gráfico</u> pela mesma regra que preceitua o uso do <u>acento</u> em <i>lúgubre</i> (l. 3). II- Se fosse retirado o <u>acento</u> das palavras <i>só</i> (l. 15), <i>é</i> (l. 26) e <i>média</i> (l. 27), esta alteração provocaria o aparecimento de outras palavras da Língua Portuguesa. III- A palavra <i>herói</i> (l. 5) é <u>acentuada</u> pela mesma regra de <i>autoritários</i> (l. 18). (CV UFGRS/98, p. 250)
04	Ideia presente em um segmento do texto	Segmento	Não há
05	Sinonímia entre palavras do texto em relação com outras palavras	Segmento	Assinale a alternativa que apresenta <u>sinônimos</u> convenientes para as palavras <i>romântica</i> (l. 8), <i>indômita</i> (l. 22) e <i>venerado</i> (l. 27). (CV UFGRS/98, p. 250)
06	Relação semântica entre segmentos com ênfase em nexos oracionais	Segmento	A <u>relação semântica</u> que existe entre eles poderia ser explicitada se colocássemos, no começo do segundo trecho, a palavra ou expressão. (CV UFGRS/98, p. 251)
07	Sujeito elíptico ou expresso em formas verbais	Frase	Quais dentre elas têm <u>como sujeito – expresso ou subentendido</u> – “Che Guevara”? (CV UFGRS/98, p. 251)
08	Leitura e exploração do texto	Texto	Não há
09	Linguagem figurada e exploração de sentido	Frase	De acordo com o sentido que as expressões têm no texto, não ocorre uso de <u>linguagem figurada</u> em... (CV UFGRS/98, p. 252)
10	Substituições lexicais entre parágrafos –	Segmento	Não há

	coesão por processo referencial		
11	Pronome relativo “que”	Segmento	Não há
12	Derivação de palavras: construção de substantivos a partir de verbos	Palavra	Relacionam-se, pela origem, a <u>verbos</u> existentes na Língua Portuguesa, todos os <u>substantivos</u> abaixo, à exceção de... (CV UFGRS/98, p. 252)
13	Concordância verbal e nominal	Segmento	Não há
14	Relação sintática entre expressões	Segmento	Não há
15	Leitura e exploração dos significados do texto em termos de interlocução e assunto.	Texto	Não há
16	Leitura e exploração do sentido do texto	Texto	Não há
17	Significado de uma palavra do texto	Frase	Não há
18	Pontuação	Segmento	Assinale a alternativa na qual se faz uma afirmativa incorreta sobre possíveis alterações na <u>pontuação</u> do texto. (A) Os <u>dois-pontos</u> na l. 6 poderiam ser substituídos por <u>ponto-e-vírgula</u> , sem acarretar erro. (B) A <u>vírgula</u> na l. 12 poderia ser substituída por <u>dois-pontos</u> , sem acarretar erro. (C) Os <u>dois-pontos</u> da l. 17 poderiam ser substituídos por <u>travessão</u> , sem acarretar erro. (D) O <u>travessão</u> na l. 22 poderia ser substituído por <u>vírgula</u> , sem acarretar erro. (E) As <u>vírgulas</u> da l. 35 poderiam ser substituídas por <u>travessão</u> , sem acarretar erro. (CV UFGRS/98, p. 254)
19	Derivação de palavras com ênfase em prefixos e sufixos com exploração de significado em uma das alternativas	Palavra	Considere as seguintes afirmações sobre a <u>derivação</u> de algumas palavras do texto... (CV UFGRS/98, p. 254)
20	Ortografia, emprego do “a” e verbo haver/crase	Frase	Não há
21	Leitura e compreensão do sentido do texto	Texto	Afirmção: (A) As <u>aspas</u> são usadas no texto para introduzir trechos citados de outro autor. (CV UFGRS/98, p. 255)
22	Significado global de uma expressão do texto/uso do apóstrofo (relação grafia e pronúncia)/nível de registro do texto (formal/informal)	Palavra/Expressão	Afirmções: I- O significado global da pergunta em que aparece seria mantido, caso a expressão fosse substituída por <i>afinal de contas</i> , que apareceria entre <u>vírgulas</u> . II- O <u>apóstrofo</u> que aparece depois da letra <i>d</i> indica que há uma diferença entre o <u>número de sílabas</u> da forma escrita dessa expressão e sua

			pronúncia. (CV UFGRS/98, p. 255)
23	Palavras com significado abstrato e concreto	Palavra	Um exemplo disso é a utilização do <u>verbo</u> esmagar para dizer que um time esmagou outro, significando que venceu o outro com larga vantagem; nesse caso, o <u>verbo</u> não tem o significado concreto de destruição ou pressão física sobre um objeto. (UFRGS CV/98, p. 255)
24	Leitura e significado de um segmento textual	Segmento	Não há
25	Crase	Palavra	Afirmações: I- Caso substituíssemos a expressão <i>faz parte</i> (l. 11) pelo <u>verbo</u> <i>compõe</i> , seriam criadas, no <u>contexto da oração</u> , as condições para o <u>uso de crase</u> . II- Caso substituíssemos a <u>forma verbal</u> <i>incorpora</i> (l. 24) por <i>remete</i> , seriam criadas, no <u>contexto da oração</u> , as condições para <u>uso de crase</u> . III- Caso substituíssemos a <u>forma verbal</u> <i>criou</i> (l. 30) por <i>fixou</i> , seriam criadas, no <u>contexto da oração</u> , as condições para o <u>uso de crase</u> . (CV UFGRS/98, p. 255)
26	Possibilidades de substituição de preposições do texto com manutenção do significado original	Segmento	Considere as seguintes possibilidades de substituição de <u>preposições</u> do texto. I- A <u>preposição</u> <i>para</i> poderia ser substituída por <i>a</i> na linha 4. II- A <u>preposição</u> <i>a</i> poderia ser substituída por <i>de</i> na linha 20. III- A <u>preposição</u> <i>a</i> , na combinação <i>ao</i> (l. 29), poderia ser substituída por <i>por</i> , gerando-se assim, uma nova combinação. (CV UFGRS/98, p. 256)
27	A exploração da relação forma e significado na substituição de expressões e pontuação no texto.	Segmento	Alternativas: (A) A expressão <i>Na verdade</i> (l. 3-4) poderia aparecer entre <u>vírgulas</u> depois de <i>pode-se</i> (l. 4), sem acarretar alteração de significado. (D) A <u>conjunção</u> <i>Assim</i> (l. 30) poderia ser substituída por <i>Em virtude disso</i> , sem acarretar alteração no significado da frase. (E) A expressão <i>ao menos</i> poderia aparecer entre a <u>conjunção</u> <i>e</i> e <i>nos derrama</i> (l. 28-29), sem acarretar alteração de significado. (CV UFGRS/98, p. 256)
28	Supressões de fonemas na linguagem coloquial	Palavra	Na fala, frequentemente fazemos <u>acréscimos ou supressões de fonemas</u> nas palavras. Tais <u>atos de pronúncia</u> , contudo, não são registrados na escrita. Todas as palavras abaixo, considerando sua pronúncia na <u>linguagem coloquial</u> , se encaixam nesse caso, à exceção de... (CV UFGRS/98, p. 256)
29	Diferentes níveis de registro da língua	Palavra/ expressão	Dentre os itens abaixo, o único que NÃO é exclusivo do <u>discurso informal</u> , típico da fala

	portuguesa: formal e informal		em algumas variedades do Brasil, é... (CV UFGRS/98, p. 256)
30	Leitura do significado de frases a partir da transformação do discurso direto para o indireto	Texto	Não há

APÊNDICE D – VESTIBULAR UFRGS 2008 – PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Legenda:

Itens vinculados à significação e/ou sentido na abordagem textual

Itens desvinculados de sentido na abordagem textual

Itens vinculados a vertentes linguísticas diversas

Item	Conhecimento solicitado	Contexto linguístico de exploração	Metalinguagem empregada
01	Regência verbal e nominal	Segmento	Não há
02	Organização textual com relação à divisão em partes	Texto	Não há
03	Leitura e interpretação do texto	Texto	Não há
04	Organização sintática das orações e as relações de sentido	Frase	<p>Considere as seguintes afirmações acerca de <u>aspectos estruturais</u> de frases do texto.</p> <p>I- Os <u>dois-pontos</u> na linha 03 introduzem uma enumeração que exemplifica o que é entendido pela expressão <i>grandes afinidades</i> (l. 01-02)</p> <p>II- No segmento <i>a um saber necessariamente imperfeito e a uma razão necessariamente heterônoma</i> (l. 23-25), a segunda ocorrência da <u>preposição a</u> pode ser omitida sem prejuízo do sentido e da correção da frase.</p> <p>III- A ocorrência da <u>preposição por</u> imediatamente após <i>tanto</i> (l. 27) torna opcional sua repetição no segmento <i>quanto por razões humanas</i> (l. 30-31) (CV UFRGS/2008, p. 43)</p>
05	Relações de referência entre pronomes e segmentos (coesão por processo referencial)	Segmento	Assinale a alternativa que estabelece uma <u>relação de referência</u> correta entre o primeiro e o segundo segmentos extraídos do texto. (CV UFRGS/2008, p. 43)
06	Inferência do significado/sentido de expressões latinas a partir de outras palavras	Palavra	Não há
07	Sentido dos nexos oracionais em segmentos do texto	Segmento	No <u>contexto</u> em que se encontra, o <u>nexo pelo menos</u> (l. 15) poderia ser corretamente substituído por... (CV UFRGS/2008, p. 44)
08	Reconhecimento de correspondências entre adjetivos e locuções adjetivas	Palavra	Não há
09	Relações sintáticas e semânticas na reescrita com ênfase em nexos pronominais	Segmento	Não há
10	Discurso direto e indireto por meio da reescrita de	Segmento	Pode-se reportar um diálogo por meio do <u>discurso direto ou do indireto</u> . Graciliano utiliza elementos

	segmentos		de ambos os tipos de <u>discurso</u> ao mesmo tempo, especialmente no terceiro parágrafo do texto. (CV UFGRS/2008, p. 45)
11	Voz passiva e voz ativa	Segmento	Assinale a alternativa que apresenta uma <u>transposição gramaticalmente correta da voz passiva para a voz ativa</u> da frase <i>Eles tinham sido pegados com a boca na botija</i> (l. 07-08) (CV UFGRS/2008, p. 45)
12	Aspectos argumentativos de frases interrogativas e relação com aspectos de interlocução	Segmento	Considere as seguintes afirmações sobre <u>frases interrogativas</u> do texto. (CV UFGRS/2008, p. 46)
13	Leitura e interpretação de trechos do texto	Segmento	Não há
14	Utilização de tempos verbais de modo coerente – forma e significado	Segmento	Não há
15	Reconhecimento de diferentes níveis de registro da língua portuguesa	Palavra/ Expressão	Assinale a alternativa em que as três palavras ou expressões usadas por Rouanet pertencem ao <u>registro formal</u> e as três usadas por Graciliano pertencem ao <u>registro coloquial</u> . (CV UFGRS/2008, p. 47)
16	Concordância verbal	Segmento	Não há
17	Leitura e interpretação do texto	Texto	Afirmações: I- Ao escolher a <u>forma ortográfica</u> que mais lhe convém, o escritor provoca mudanças nas <u>convenções ortográficas</u> do idioma. II- O Estado deve evitar a multiplicidade de <u>formas ortográficas</u> para uma mesma palavra em textos que o representem. III- A variedade de <u>ortografias</u> é prejudicial à cultura, pois dificulta a difusão de ideias. (CV UFGRS/2008, p. 48)
18	Leitura e compreensão textual em relação aos contextos social e cultural mencionados no texto	Texto	Não há
19	Diferenças entre as ortografias vigentes no Brasil e em Portugal	Palavra	Considerando que na edição brasileira do texto de Fernando Pessoa foi mantida a <u>ortografia</u> vigente em Portugal, assinale a alternativa em que as três palavras apresentadas evidenciam diferenças entre a <u>ortografia portuguesa</u> e a <u>brasileira</u> . (CV UFGRS/2008, p. 48)
20	Alteração de formas pronominais com a exploração da manutenção do sentido	Segmento	Considere as seguintes afirmações sobre o uso da <u>forma pronominal</u> <i>lhe</i> no texto. I- O <u>pronome</u> <i>lhe</i> (l. 03) poderia ser substituído pelo segmento a ele , sem prejuízo da correção da frase. II- O <u>pronome</u> <i>lhe</i> (l. 10) poderia ser substituído pelo <u>possessivo</u> suas , a ser inserido antes da palavra consequências (l. 10), sem prejuízo de sentido e da correção da frase. III- A <u>forma pronominal</u> <i>lhe</i> (l. 10) seria substituída pela <u>forma direta</u> o , se a <u>forma verbal</u>

			<i>sofreu</i> (l. 10) fosse substituída por suportou . (CV UFGRS/2008, p. 49)
21	Sinonímia entre palavras do texto e outras palavras	Palavra no segmento	Assinale a alternativa que apresenta os <u>sinônimos</u> mais adequados para as palavras conveniente (l. 04), distintos (l. 28) e consiste (l. 37), respectivamente. (CV UFGRS/2008, p. 49)
22	Pontuação	Segmento	Leia, abaixo, propostas de alteração no emprego de <u>sinais de pontuação</u> no texto. 1- Substituir os <u>dois-pontos</u> na linha 09 por <u>ponto-e-vírgula</u> . 2- Suprimir as <u>vírgulas</u> que isolam o segmento só ele na linha 10. 3- Inserir uma <u>vírgula</u> antes e outra depois da <u>conjunção portanto</u> (l. 17). 4- Inserir uma <u>vírgula</u> antes do o que na linha 33. (CV UFGRS/2008, p. 49)
23	Emprego das preposições no plano das relações de regência e significado	Segmento	Considere as seguintes afirmações acerca da exigência do <u>emprego de preposições</u> no texto. II- Caso se substituísse a <u>forma verbal estou</u> (l. 19) por defronto-me , seria mantido o <u>emprego da preposição em</u> neste período. III- Se o <u>adjetivo prejudiciais</u> (l. 24) fosse substituído por estranhos , o <u>emprego da crase</u> seria desnecessário nesta oração. (CV UFGRS/2008, p. 50)
24	Mecanismos de coesão textual por processos referenciais e sequenciais	Segmento	Assinale a alternativa que apresenta uma afirmação correta acerca de <u>elementos de coesão</u> no texto. (A) O <u>nexo porém</u> (l. 18) poderia ser substituído por pois , sem prejuízo da <u>relação que se estabelece entre a oração</u> em que se encontra e o trecho que a antecede. (B) O <u>pronome o</u> (l. 25) remete ao segmento meu dever cultural (l. 25-26) (C) A expressão em virtude disso , seguida de <u>vírgula</u> , poderia ser inserida imediatamente antes de meu dever social (l. 26), a fim de explicar a <u>relação de sentido</u> ali existente. (D) O <u>pronome a</u> (l. 30) retoma o segmento consciência moral (l. 29). (E) O <u>nexo Ora</u> (l. 31) poderia ser substituído por Além do mais , sem causar alteração do sentido do <u>período</u> . (CV UFGRS/2008, p. 50)
25	Advérbios formados pelo sufixo -mente	Segmento	Assinale a alternativa que apresenta uma afirmação correta acerca do emprego, no texto, de <u>advérbios formados pelo sufixo -mente</u> . (B) O <u>advérbio legitimamente</u> (l. 24) poderia ser substituído por realmente , mantidos o sentido e a correção da frase. (C) Embora o <u>sufixo -mente</u> apareça apenas na palavra inconscientemente (l. 27), ele poderia também ser acrescentado à palavra consciente (l. 26), sem alteração do <u>sentido contextual</u> .

			<p>(D) O <u>advérbio</u> <i>presumidamente</i> (l. 34) poderia ser substituído pelo segmento que presumo ser, mantida a correção e o sentido da frase.</p> <p>(E) O <u>advérbio</u> <i>precisamente</i> (l. 38) poderia ser deslocado para o início do período, sem alteração do <u>sentido contextual</u>.</p> <p>(CV UFGRS/2008, p. 50)</p>
--	--	--	--

APÊNDICE E – VESTIBULAR UFRGS 2018 – PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Legenda:

Itens vinculados à significação e/ou sentido na abordagem textual

Itens desvinculados de sentido na abordagem textual

Itens vinculados a vertentes linguísticas diversas

Item	Conhecimento solicitado	Contexto linguístico de exploração	Metalinguagem empregada
01	Uso dos porquês e ortografia de “s” e “ç”	Palavra	Não há
02	Leitura e compreensão da argumentação defendida pelo autor do texto	Texto	Não há
03	Leitura e compreensão do sentido dos parágrafos	Segmento	Não há
04	Nexos oracionais/relações textuais (coesão por processos sequenciais)	Texto	Considere as seguintes propostas de substituição de <u>nexos</u> do texto e assinale com 1 aquelas que mantêm o sentido do texto e com 2 aquelas que alteram. (CV UFRGS/2018, p. 3)
05	Mecanismos de coesão por processos referenciais	Segmento	Considere as seguintes afirmações sobre o uso de pronomes no texto. I- O pronome <u>a</u> (l. 04) faz referência à expressão <u>a reação indispensável</u> (l. 04). II- A <u>forma pronominal la</u> (l. 07) faz referência à expressão <u>uma verdade</u> (l. 02). III- O pronome <u>se</u> (l. 42) faz referência à expressão <u>o externo</u> (l. 39). (CV UFRGS/2018, p. 4)
06	Fonética: dígrafos consonantais	Palavra	Assinale a alternativa que apresenta apenas palavras que contêm <u>dígrafos consonantais</u> . (CV UFRGS/2018, p. 4)
07	Concordância verbal e nominal	Segmento	Não há
08	Semântica e léxico no contexto textual	Palavra	Não há
09	Crase	Palavra	Não há
10	Leitura e compreensão do texto relacionada aos aspectos de interlocução	Texto	Não há
11	Discurso direto e indireto	Segmento	Assinale a alternativa que apresenta a transposição correta para o <u>discurso direto</u> do trecho abaixo. (CV UFRGS/2018, p. 5)
12	Relações sintáticas e semânticas na reescrita textual	Segmento	Não há
13	Análise sintática interna no contexto textual	Segmento	Assinale V (verdadeiro) ou F (falso) as afirmações a seguir, sobre os <u>sujeitos</u> de algumas <u>formas verbais</u> do texto.

			<p>() O <u>sujeito da forma verbal <i>mataram</i></u> (l. 02) é <i>milhões de judeus</i> (l. 03)</p> <p>() O <u>sujeito da forma verbal <i>Amputavam</i></u> (l. 08) é <i>os médicos nazistas</i> (l. 04-05)</p> <p>() O <u>sujeito da forma verbal <i>morriam</i></u> (l. 12) é <i>essas atrozes quimeras</i> (l. 13)</p> <p>() O <u>sujeito da locução verbal <i>foi proclamado</i></u> (l. 19) é <i>o estado de Israel</i> (l. 19).</p> <p>(CV UFGRS/2018, p. 6)</p>
14	Pontuação com a exploração da relação forma e sentido	Texto	<p>Assinale a proposta de mudança no <u>emprego de vírgula</u> que mantém a correção e o sentido do enunciado original.</p> <p>(A) <u>Colocação de vírgula</u> imediatamente após <i>experiências</i> (l. 04).</p> <p>(B) <u>Colocação de vírgula</u> imediatamente após <i>Felizmente</i> (l. 12).</p> <p>(C) <u>Colocação de vírgula</u> imediatamente após <i>que</i> (l. 17).</p> <p>(D) <u>Colocação de vírgula</u> imediatamente após <i>país</i> (l. 32).</p> <p>(E) <u>Colocação de vírgula</u> imediatamente após <i>morte</i> (l. 40).</p> <p>(CV UFGRS/2018, p. 6)</p>
15	Substituição de expressões com manutenção do sentido original	Segmento	Não há
16	Regência verbal	Frase	<p>Se a <u>forma verbal <i>almejava</i></u> fosse substituída por <i>aspirava</i> em <i>Aquela, sim, era a morte que eu almejava</i> (l. 40-41), qual das alternativas abaixo estaria gramaticalmente correta?</p> <p>(CV UFGRS/2018, p. 6)</p>
17	Crase, concordância, regência, ortografia	Segmento	Não há
18	Leitura e compreensão do sentido global do texto	Texto	<p>Alternativa:</p> <p>(D) O autor argumenta que considerar a <u>distinção entre singular e plural das palavras</u> pode levar à criação de um método eficaz de aprendizado de língua estrangeiras.</p> <p>(CV UFGRS/2018, p. 7)</p>
19	Relações de sentido no deslocamento de formas do texto	Segmento	<p>Assinale a alternativa em que o deslocamento de segmentos – considerando os ajustes com <u>maiúscula, minúscula e pontuação</u> – mantém as <u>relações de sentido</u> do parágrafo do texto.</p> <p>(CV UFGRS/2018, p. 8)</p>
20	Sinonímia no contexto textual	Segmento	<p>Quais propostas indicam que a segunda palavra constitui <u>sinônimo</u> adequado da primeira, considerando o contexto em que ocorre?</p> <p>(CV UFGRS/2018, p. 8)</p>
21	Uso da pessoa gramatical relacionado a aspectos de interlocução, variação linguística, gêneros e tipologia textual	Texto	<p>Afirmações:</p> <p>I- Os <u>usos pronominais e verbais ora na primeira pessoa do singular, ora na primeira pessoa do plural, ora na terceira pessoa</u> devem-se ao caráter científico do texto.</p>

			<p>II- Expressões como Bom (l. 33) e daí (l. 48) revelam um <u>uso coloquial da língua</u> relacionado ao fato de o texto ter sido publicado em revista, e não em livro.</p> <p>III- A predominância de <u>verbos no presente do indicativo</u>, no texto, é reveladora de seu <u>caráter expositivo-argumentativo</u>. (CV UFGRS/2018, p. 8)</p>
22	Flexão nominal: plurais metafônicos	Palavra	<p>O autor fala da diferença de timbre das vogais tônicas (l. 38) entre olho (em sua <u>forma singular</u>) e olhos (em sua <u>forma plural</u>). Assinale a alternativa que apresenta uma palavra cuja <u>flexão de número</u> acarrete essa mesma diferença de <u>timbre vocálico</u> mencionado pelo autor. (CV UFGRS/2018, p. 8)</p>
23	Frases interrogativas, marcas tipográficas de escrita e uso de formas verbais relacionadas aos sentidos do texto e aos aspectos de interlocução	Texto	<p>Afirmações:</p> <p>() As <u>interrogações</u> servem para o autor problematizar o tema do texto e exigir uma resposta do leitor.</p> <p>() Os usos de <u>futuro do pretérito</u>, no primeiro parágrafo, funcionam como um recurso para o autor sugerir possibilidades ao leitor.</p> <p>() O uso da <u>forma verbal julgamos</u> (l. 39), no <u>plural</u>, refere-se ao autor e aos demais falantes da língua portuguesa, incluindo os leitores.</p> <p>() As <u>aspas</u> (l. 27-28) referem o dizer de uma pessoa indeterminada, que o autor traz para se contrapor por meio de um <u>contra-argumento</u>. (CV UFGRS/2018, p. 9)</p>
24	Relações sintáticas e semânticas na reescrita	Segmento	Não há
25	Flexão nominal relacionada ao aspecto fonético-fonológico	Palavra	<p>A regra gramatical de <u>flexão nominal</u>, expressa pelo autor nas linhas 52 e 53 ("faz-se o plural acrescentando um 's' ao singular"), não se aplica a todas as palavras da língua portuguesa. (CV UFGRS/2018, p. 9)</p>

APÊNDICE F – ENEM 1998 – ITENS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Legenda:

Itens vinculados à significação e/ou sentido na abordagem textual

Itens vinculados a vertentes linguísticas diversas

Item	Conhecimento solicitado	Contexto linguístico de exploração	Metalinguagem empregada
03	Diferentes níveis de registro da língua portuguesa (formal e informal), considerando interlocução e contextos de uso.	Texto	Não há
04	Diferentes níveis de registro da língua portuguesa (oralidade e escrita) com relação ao contexto.	Segmento	Não há
05	Mudança níveis de registro da língua portuguesa (culto e coloquial) com manutenção do sentido.	Expressão	A expressão “pegá eles sem calça” poderia ser substituída, sem comprometimento de sentido, em <u>língua culta, formal</u> , por: (Enem 1998/amarela, p. 4)
08	Leitura e compreensão do texto.	Texto	Não há
33	Figura de linguagem, com exploração da relação de oposição de palavras ou ideia.	Texto	O poema tem, como característica, a <u>figura de linguagem denominada antítese</u> , relação de oposição de palavras ou ideias. (Enem 1998/amarela, p. 13)
34	Gêneros e tipologia textual	Texto	O poema pode ser considerado como um texto: (A) <u>argumentativo</u> (B) <u>narrativo</u> (C) <u>épico</u> (D) <u>de propaganda</u> (E) <u>teatral</u> (Enem 1998/amarela, p. 13)

**APÊNDICE G – ENEM 2009 – ITENS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA DE
LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS**

Legenda:

Itens vinculados à significação e/ou sentido na abordagem textual

Itens vinculados a vertentes linguísticas diversas

Item	Conhecimento solicitado	Contexto linguístico de exploração	Metalinguagem empregada
92	Diferentes níveis de registro da língua portuguesa (culto e coloquial) em relação à interlocução	Texto	Não há
96	Interlocução, centrada no leitor	Texto	Alternativas: (B) o uso de <u>orações subordinadas condicionais</u> . (C) o <u>emprego de pronomes</u> como “você” e “sua” e o <u>uso do imperativo</u> . (D) a construção de <u>figuras metafóricas</u> e o uso de repetição. (Enem 2009/azul, p. 4)
97	Leitura e compreensão do texto	Texto	Não há
98	Recursos para criação de efeitos estéticos e de sentido da língua portuguesa: sonoridade e coloquialidade	Segmento	Não há
100	Leitura e compreensão do texto	Texto	Alternativa: (C) são utilizados diversos recursos da linguagem literária, tais como a <u>metáfora</u> e a <u>metonímia</u> . (Enem 2009/azul, p. 5)
105	Gêneros Textuais	Texto	Os quadrinhos exemplificam que as <i>Histórias em Quadrinhos</i> constituem um <u>gênero textual</u> . (Enem 2009/azul, p. 7)
107	Leitura e compreensão de estratégias argumentativas na relação interlocutiva	Texto	Não há
108	Leitura e compreensão dos textos	Texto	Não há
109	Registro coloquial da língua portuguesa em relações de interlocução	Texto	Alternativa: (C) o <u>caráter coloquial</u> expresso pelo uso do <u>tempo verbal</u> no segundo quadrinho. (Enem 2009/azul, p. 8)
114	Leitura e compreensão do texto (verbal e não-verbal) na relação interlocutiva	Texto	Não há
116	Funções da linguagem	Texto	Predomina no texto a <u>função da linguagem</u> (A) <u>fática</u> , porque o autor procura testar o canal de comunicação.

			<p>(B) <u>metalinguística</u>, porque há explicação do significado das expressões.</p> <p>(C) <u>conativa</u>, uma vez que o leitor é provocado a participar de uma ação.</p> <p>(D) <u>referencial</u>, já que são apresentadas informações sobre acontecimentos e fatos reais.</p> <p>(E) <u>poética</u>, pois chama-se a atenção para a elaboração especial e artística da estrutura do texto.</p> <p>(Enem 2009/azul, p. 11)</p>
117	Sonoridade da língua portuguesa e construções sintáticas semelhantes/exploração semântica como aspecto secundário	Texto	<p>Na estruturação do texto, destaca-se</p> <p>(A) a construção de <u>oposições semânticas</u>.</p> <p>(C) o emprego recorrente de <u>figuras de linguagem</u>, como o <u>eufemismo</u>.</p> <p>(D) a repetição de sons e de <u>construções sintáticas</u> semelhantes.</p> <p>(E) a inversão da <u>ordem sintática das palavras</u>.</p> <p>(Enem 2009/azul, p. 11)</p>
119	Leitura e compreensão dos textos por comparação	Texto	Não há
121	Leitura e compreensão global do texto com ênfase na interlocução	Texto	<p>Os procedimentos argumentativos utilizados no texto permitem inferir que o <u>ouvinte/leitor</u>, no qual o <u>emissor</u> foca o seu <u>discurso</u>, pertence.</p> <p>(Enem 2009/azul, p. 13)</p>
122	Emprego da norma padrão da língua portuguesa com consideração da situação de comunicação e interlocução	Texto	<p>Na situação de comunicação da qual o texto foi retirado, a <u>norma padrão da língua portuguesa</u> é empregada com a finalidade de...</p> <p>(Enem 2009/azul, p. 13)</p>
125	Emprego da norma padrão da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita	Texto	<p>Alternativas:</p> <p>(B) conhecer <u>gêneros mais formais da modalidade oral</u> para a obtenção de clareza na comunicação oral e escrita.</p> <p>(C) dominar as diferentes <u>variedades do registro oral da língua portuguesa</u> para escrever com adequação, eficiência e correção.</p> <p>(D) empregar vocabulário adequado e usar regras da <u>norma padrão da língua</u> em se tratando da modalidade escrita.</p> <p>(E) utilizar recursos mais expressivos e menos desgastados da <u>variedade padrão da língua</u> para se expressar com alguma segurança e sucesso.</p> <p>(Enem 2009/azul, p. 14)</p>
127	Leitura e compreensão de recursos argumentativos do texto com ênfase na interlocução	Texto	Não há
128	Leitura e compreensão das relações interlocutivas internas ao texto	Segmento	Não há
129	Leitura e compreensão de pontos de vista de dois autores mencionados no texto	Texto	Não há
131	Leitura e compreensão a	Texto	Os textos abordam o contato da língua portuguesa

partir da comparação entre textos		com outras línguas e <u>processos de variação</u> e de mudança decorridos desse contato. (Enem 2009/azul, p. 17)
-----------------------------------	--	---

**APÊNDICE H – ENEM 2018 – ITENS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA DE
LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS**

Legenda:

Itens vinculados à significação e/ou sentido na abordagem textual

Itens vinculados a vertentes linguísticas diversas

Item	Conhecimento solicitado	Contexto linguístico de exploração	Metalinguagem empregada
06	Leitura e compreensão do texto	Texto	Não há
07	Variação linguística com relação à situação interlocutiva	Texto	A utilização de determinadas <u>variedades linguísticas</u> em campanhas educativas tem a função de atingir o público-alvo de forma mais direta e eficaz. No caso desse texto, identifica-se essa estratégia pelo(a) (A) <u>discurso formal</u> da língua portuguesa. (B) <u>registro padrão</u> próprio da língua escrita. (C) <u>seleção lexical</u> restrita à esfera da medicina. (D) fidelidade ao <u>jargão</u> da linguagem publicitária. (E) uso de <u>marcas linguísticas</u> típicas da oralidade. (Enem/2018, azul, p. 5)
08	Marcas linguísticas do registro coloquial da língua portuguesa com consideração da interlocução nas alternativas	Texto	Não há
09	Leitura e compreensão do texto	Texto	Não há
12	Funções da linguagem	Segmento	Nesse fragmento, predomina a <u>função referencial da linguagem</u> , porque há a presença de elementos que (D) expõem dados sobre o aplicativo, usando <u>linguagem denotativa</u> . (Enem/2018, azul, p. 6)
13	Leitura e compreensão dos textos	Texto	Não há
14	Leitura e compreensão do texto	Texto	Não há
15	Leitura e compreensão do texto	Texto	Alternativa: (A) configura o estreitamento da <u>linguagem poética</u> . (Enem/2018, azul, p. 7)
16	Leitura e compreensão do texto	Texto	Não há
17	Leitura e compreensão do texto, com a consideração	Texto	Alternativas: (A) <u>primeira pessoa do singular</u> para imprimir

	do fio condutor de sentido e interlocução		<p>subjetividade ao relato de mais uma desilusão amorosa.</p> <p>(B) <u>ironia</u> para tratar da relação com os celulares na era de produtos altamente descartáveis.</p> <p>(E) <u>verbos no tempo pretérito</u> para enfatizar uma aproximação com os fatos abordados ao longo do texto.</p> <p>(Enem/2018, azul, p. 8)</p>
18	Estratégias argumentativas para sustentar a tese do texto	Texto	<p>Alternativas:</p> <p>(A) <u>estruturas sintáticas</u> semelhantes, para reforçar a velocidade das mudanças da vida.</p> <p>(B) <u>marcas da interlocução</u>, para aproximar o leitor das experiências vividas pela autora.</p> <p>(C) <u>formas verbais no presente</u>, para exprimir reais possibilidades de concretizações das ações.</p> <p>(D) <u>construções de oposição</u>, para enfatizar que as expectativas são afetadas pelo inesperado.</p> <p>(E) <u>sequências descritivas</u>, para promover a identificação do leitor com as situações apresentadas.</p> <p>(Enem/2018, azul, p. 8)</p>
20	Leitura e compreensão do texto	Texto	Não há
21	Emprego da norma padrão da língua associado ao gênero textual	Texto	<p>O uso da <u>norma-padrão</u> na letra do <i>Hino Nacional do Brasil</i> é justificado por tratar-se de um(a)</p> <p>(B) <u>gênero</u> solene de característica protocolar.</p> <p>(Enem/2018, azul, p. 10)</p>
24	Gênero textual em relação com a função referencial	Texto	<p>O cumprimento da <u>função referencial da linguagem</u> é uma marca característica do <u>gênero resumo de artigo acadêmico</u>. Na estrutura desse texto, essa função é estabelecida pela</p> <p>(A) <u>impessoalidade</u>, na organização da objetividade das informações, como em “Este artigo tem por finalidade” e “Evidencia-se”.</p> <p>(B) <u>seleção lexical</u>, no desenvolvimento sequencial do texto, como em “imaginário racista” e “estética do negro”.</p> <p>(C) <u>metaforização</u>, relativa à construção dos sentidos figurados, como nas expressões “descolonização estética” e “discurso midiático-publicitário”.</p> <p>(D) <u>nominalização</u>, produzida por meio de <u>processos derivacionais na formação de palavras</u>, como “inferiorização” e “desvalorização”.</p> <p>(E) <u>adjetivação</u>, organizada para criar uma terminologia antirracista, como em “ética da diversidade” e “descolonização estética”.</p> <p>(Enem/2018, azul, p. 11)</p>
27	Leitura e compreensão do texto relacionado ao título e à intenção da autora	Texto	Não há
28	Leitura e compreensão	Texto	Não há

	texto com a exploração da linguagem não verbal na interlocução		
31	Leitura e compreensão global do texto	Texto	Não há
33	Gêneros textuais com consideração da interlocução	Texto	Os <u>gêneros textuais</u> podem ser caracterizados, dentre outros fatores, por seus objetivos. Esse fragmento é um(a) (A) <u>reportagem</u> , pois busca convencer o interlocutor da tese defendida ao longo do texto. (B) <u>resumo</u> , pois promove o contato rápido do leitor com uma informação desconhecida. (C) <u>sinopse</u> , pois sintetiza as informações relevantes de uma obra de modo impessoal. (D) <u>instrução</u> , pois ensina algo por meio de explicações sobre uma obra específica. (E) <u>resenha</u> , pois apresenta uma produção intelectual de forma crítica. (Enem/2018, azul, p. 14)
37	Marcas linguísticas características de dialetos	Texto	Da perspectiva do usuário, o pajubá ganha <u>status de dialeto</u> , caracterizando-se como elemento de patrimônio linguístico, especialmente por (C) ser consolidado por <u>objetos formais de registro</u> . (Enem/2018, azul, p. 14)
38	Elementos do texto narrativo em relação à progressão temática	Texto	Num texto narrativo, a sequência dos fatos contribui para a <u>progressão temática</u> . No fragmento, esse processo é indicado pela (A) alternância das <u>peças do discurso</u> que determinam o <u>foco narrativo</u> . (B) utilização de <u>formas verbais</u> que marcam tempos narrativos variados. (C) <u>indeterminação dos sujeitos</u> de ações que caracterizam os eventos narrados. (D) <u>justaposição de frases</u> que <u>relacionam semanticamente</u> os acontecimentos narrados. (E) recorrência de <u>expressões adverbiais</u> que organizam temporalmente a narrativa. (Enem/2018, azul, p. 16)
39	Leitura e compreensão do texto, com exploração da linguagem verbal e não-verbal	Texto	Não há
41	Leitura e compreensão do texto com exploração de verbos no imperativo na interlocução	Texto	Nesse texto, busca-se convencer o leitor a mudar seu comportamento por meio da associação de <u>verbos no modo imperativo</u> à... (Enem/2018, azul, p. 17)

ANEXO A: VESTIBULAR 1988 - 1ª FASE

LÍNGUA PORTUGUESA

Instrução: As questões de números 41 a 46 referem-se ao texto abaixo.

1 "Desde que o Imperador Dom Pedro I outor
2 gou a primeira Constituição brasileira, em 1829,
3 o direito de voto tem se ampliado, pouco a pou
4 co, nas Cartas seguintes. Naquela época, só po
5 diam votar os homens maiores de 25 anos e era
6 exigida uma renda anual superior a cem mil
7 réis. Em 1891, essa obrigação de receita míni
8 ma foi dispensada, a idade baixou para 22 anos,
9 mas as mulheres continuavam proibidas de vot
10 tar. Elas só adquiriram este direito em 1937,
11 embora desde 1934 pudessem votar as funcioná
12 rias públicas. Dois anos atrás, em 1985, fi
13 nalmente, os analfabetos voltaram a poder par
14 ticipar das eleições, direito que lhes tinha
15 sido cassado em 1891. Atualmente poucos países
16 adotam o voto para maiores de 16 anos, entre
17 eles a Nicarágua. A futura Constituição brasi
18 leira deve estabelecer, por outro lado, ape
19 nas o voto facultativo nessa idade, já que, de
20 qualquer forma, não é provável que a idade mí
21 nima para ser eleito seja reduzida."

41. A partir do texto, constata-se que o direito de voto, nas Constituições brasileiras, tem estado condicionado a diferentes características do eleitor. Assinale, entre as alternativas abaixo, a característica que nunca foi determinante para a concessão ou não do direito de voto.

- (A) situação financeira
(B) sexo
(C) tipo de emprego
(D) elegibilidade
(E) grau de instrução

RESPOSTA	SUP(27)	MÉDIA(40)	INF(27)	11(27)	P
A	0.37	1.90	6.10		
B	0.21	0.50	3.30		
C	13.09	17.7	20.33		
D	85.15	73.31	59.24		
E	3.06	6.56	10.47		

42. A oração "Elas só adquiriram este direito em 1937" (l. 10) poderia ser substituída dentro do período e do texto, sem mudança básica de significado, pela oração

- (A) Apenas elas adquiriram este direito em 1937
(B) Elas adquiriram este direito apenas em 1937
(C) Elas, somente, adquiriram este direito em 1937
(D) Elas adquiriram, em 1937, apenas este direito
(E) Elas, sozinhas, adquiriram este direito em 1937

RESPOSTA	SUP(27)	MÉDIA(40)	INF(27)	11(27)	P
A	0.71	1.62	4.41		
B	63.06	66.57	48.03		
C	15.34	29.30	40.74		
D	0.66	1.92	4.86		
E	0.21	0.56	1.64		

43. Um bom texto utiliza recursos de coesão interna isto é, processos lingüísticos que mostram a ligação dos períodos entre si. Em alguns casos, isso se faz pela utilização de palavras ou expressões que, dentro de uma frase, fazem referência às frases anteriores. Assinale a alternativa em que todas as expressões têm essa função.

- (A) Naquela época (l.4) / renda anual (l.6)
(B) essa obrigação (l.7) / 22 anos (l. 8)
(C) este direito (l.10) / funcionários públicos (l. 11-12)
(D) Dois anos atrás (l.12) / poucos países (l. 13)
(E) por outro lado (l. 18) / nessa idade (l. 19)

RESPOSTA	SUP(27)	MÉDIA(40)	INF(27)	11(27)	P
A	8.03	15.00	20.16		
B	11.57	13.61	16.01		
C	13.24	18.91	24.16		
D	5.83	10.60	17.05		
E	01.25	01.53	24.17		

44. Em alguns casos, é possível mudar a regência de verbo ou nome sem que haja alteração básica de significado da construção. Entre os segmentos abaixo transcritos, assinale a alternativa em que isso ocorre.

- (A) ... o Imperador Dom Pedro I outorgou a primeira Constituição ... / ... o Imperador Dom Pedro I outorgou à primeira Constituição ...
(B) ... os homens maiores de 25 anos ... / ... os homens maiores com 25 anos ...
(C) ... baixou para 22 anos ... / ... baixou em 22 anos ...
(D) ... superior a cem mil réis ... / ... superior em cem mil réis ...
(E) ... participar das eleições ... / ... participar nas eleições ...

RESPOSTA	SUP(27)	MÉDIA(40)	INF(27)	11(27)	P
A	10.71	17.16	23.52		
B	4.70	6.99	9.79		
C	2.14	5.47	9.55		
D	8.25	14.26	16.77		
E	74.66	56.14	40.67		

45. Em qualquer época em que este texto seja lido, o leitor terá indicação segura do ano em que ele foi escrito. Em que linha se encontra essa indicação?

- (A) linha 2
(B) linha 4
(C) linha 12
(D) linha 15
(E) linha 17

RESPOSTA	SUP(27)	MÉDIA(40)	INF(27)	11(27)	P
A	3.54	8.30	10.25		
B	0.32	1.26	3.75		
C	91.27	75.37	67.19		
D	3.41	7.44	9.45		
E	3.53	7.54	0.72		

46. Se, na linha 5, substituíssemos a palavra homens por homem, essa substituição implicaria mudanças em mais

- (A) uma palavra.
(B) duas palavras.
(C) três palavras.
(D) quatro palavras.
(E) cinco palavras.

RESP.	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	11(27)	P
A	7.76	6.65	11.67		
B	20.14	27.22	32.15		
C	69.06	54.13	39.84		
D	6.58	10.43	14.29		
E	0.75	1.56	2.89		

0.301 0.57

INSTRUÇÃO: O texto publicitário abaixo refere-se às questões de números 47 a 49.

1 "Pela quarta vez consecutiva, a Philips
2 ganhou o prêmio da Confederação Nacional dos
3 Diretores Lojistas. Este ano mais uma vez em
4 três categorias: melhor fornecedor de televi-
5 sores, de equipamentos para iluminação e
6 melhor campanha para o produto televisores.
7 A política Philips de qualidade total - que
8 começa na concepção moderna e avançada de
9 seus produtos e continua no controle de qua-
10 lidade dos componentes e processos de fabri-
11 cação - resultou não só na conquista do con-
12 sumidor, como também do Mérito Lojista."

47. Na frase iniciada por "Este ano ...", encontra-
mos, entre outras, idéias de

- (A) continuidade e simultaneidade.
(B) revezamento e acumulação.
(C) coincidência e reciprocidade.
(D) substituição e diversificação.
(E) seqüência e alternância.

RESP.	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	11(27)	P
A	84.67	75.22	60.11		
B	3.37	3.56	4.46		
C	2.91	4.75	7.21		
D	1.22	2.11	4.63		
E	7.97	14.29	21.36		

0.272 0.74

48. Se tivéssemos dúvida quanto à grafia da palavra Lojista (l.12), poderíamos associá-la à palavra loja e nos decidir pelo uso de j (e não g). Procedimento semelhante poderia ser adotado com todas as palavras abaixo, à exceção de

- (A) majestade.
(B) cerejeira.
(C) jesuíta.
(D) lísonjeiro.
(E) ajeitar.

RESP.	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	11(27)	P
A	63.79	43.51	27.76		
B	1.33	2.36	4.02		
C	4.73	8.46	10.74		
D	14.54	25.44	49.01		
E	14.31	19.95	21.12		

0.355 0.64

49. Embora as seqüências abaixo pareçam ter todas a mesma estrutura - que inclui a preposição DE -, uma delas é diferente, isto é, o segmento que vem após o DE não tem o mesmo valor sintático-semântico dos demais. Assinale a alternativa que contém essa estrutura diferente.

- (A) prêmio da Confederação Nacional dos Diretores Lojistas (l. 2-3)
(B) fornecedor de televisores (l. 4-5)
(C) concepção moderna e avançada de seus produtos (l. 8-9)
(D) controle de qualidade (l. 9-10)
(E) conquista do consumidor (l. 11-12)

RESP.	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	11(27)	P
A	34.68	29.43	22.52		
B	9.73	9.81	13.16		
C	28.94	30.60	31.85		
D	13.07	13.29	14.26		
E	14.14	16.71	18.21		

0.134 0.29

50. Entre os títulos abaixo, transcritos de um jornal, assinale aquele que contém um erro de ortografia.

- (A) Defasagem cambial preocupa o setor calçadista
(B) Adnan Khashoggi, a ascensão e queda de um milionário
(C) Especialistas prevêm uma longa negociação da dívida
(D) Governo quer trazer gasoduto
(E) A lenta decisão de incluir Deus no preâmbulo do texto

RESP.	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	11(27)	P
A	10.05	11.41	16.17		
B	47.56	32.84	25.84		
C	18.72	23.82	22.56		
D	14.02	16.42	18.25		
E	9.61	13.65	17.55		

0.725 0.35

Instrução: As questões de números 51 a 54 referem-se ao texto abaixo.

1 O "rock'n'roll", antes de ser cultura po
2 pular ou arte, é um sonho mercantilizado: o so
3 nho do lazer eterno, o sonho da adolescência
4 eterna. Seu decorre das promessas con
5 tidas em suas mensagens, que auguram um mundo
6 feito de paixões sempre renovadas. De início,
7 o "rock" efetivamente representou a concreti
8 zação pelo menos parcial dessa utopia: jovens
9 proletários conviviam musicalmente com jovens
10 de classe média na busca de uma alternativa à
11 vida competitiva e brutalizante que o sistema
12 sócio-político impunha. Para eles - adolescen
13 tes entre a família e a escola, de um
14 lado, e a futura família e o trabalho, de ou
15 tro -, aqueles momentos de música e dança pre
16 nunciavam dias melhores. A partir do final da
17 década de 1960, porém, o próprio "rock" virou
18 sistema: os artistas profissionalizaram-se, o
19 público passou a ser mero e consumidor
20 - exatamente ao contrário dos sonhos igualitá
21 rios, comunitários, prazerosos e livres de
22 quaisquer impedimentos.

51. Assinale a alternativa que preenche adequadamente as lacunas do texto.

- (A) fascínio - esprimidos - expectador
- (B) fascínio - exprinidos - espectador
- (C) facínio - exprenidos - expectador
- (D) fascínio - esprenidos - espectador
- (E) facínio - esprenidos - expectador

RESPOSTA	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	11(27)	P
A	13.93	18.31	22.30		
B	9.32	18.26	23.52		
C	8.43	7.05	14.36		
D	25.25	46.13	26.88		
E	8.03	10.22	10.46		

0.364 0.47

52. Supondo que a palavra "auguram" (l. 5) seja de significado desconhecido para o leitor, o processo mais eficiente para buscar no próprio texto a indicação que elucide a dúvida consistirá em

- (A) retornar ao início do texto e perceber o significado de "vontade de melhorar o mundo" implícito em palavras como cultura, mercantilizado e adolescência.
- (B) observar o contexto sintático em que aparece o vocábulo, atentando para o fato de ele vir numa oração subordinada.
- (C) reler o aposto das linhas 12 a 15, que indica claramente a faixa etária em que tal palavra costuma ser usada.
- (D) seguir o raciocínio histórico do texto, especialmente nas passagens que mencionam o sentido familiar da adolescência.
- (E) detectar as palavras que estejam ligadas sintática e semanticamente ao termo desconhecido e que indiquem a idéia de projeção ao futuro.

RESPOSTA	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	11(27)	P
A	13.75	18.26	24.17		
B	17.37	10.24	10.45		
C	2.11	4.11	7.87		
D	6.92	17.12	16.71		
E	64.74	56.75	47.72		

0.224 0.35

53. Encontramos no texto vários pronomes que substituem nomes anteriormente referidos. Assinale a alternativa em que a associação nome substituído/pronome está correta.

- (A) cultura popular (l. 1-2) - seu (l. 4)
- (B) início (l. 6) - dessa (l. 8)
- (C) vida (l. 11) - que (l. 11)
- (D) adolescentes (l. 12-13) - aqueles (l. 15)
- (E) trabalho (l. 14) - outro (l. 14-15)

RESPOSTA	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	11(27)	P
A	12.68	19.34	19.43		
B	5.14	13.16	16.41		
C	49.55	34.01	18.34		
D	4.14	20.61	11.57		
E	4.48	12.71	12.25		

0.401 0.30

54. Nas frases abaixo, há três afirmações a respeito da pontuação do texto.

- I - As duas vírgulas das linhas 1 e 2 marcam a interposição de uma informação colocada entre dois termos da oração que, regra geral, não devem ser separados por vírgula.
- II - Os travessões das linhas 12 e 15 poderiam ser substituídos, sem acarretar problemas de compreensão ou de correção, por parênteses.
- III - O travessão da linha 20 tem por função destacar a afirmativa que lhe segue.

Dessas afirmações, quais são verdadeiras?

- (A) Apenas III
- (B) Apenas I e II
- (C) Apenas I e III
- (D) Todas
- (E) Nenhuma

RESPOSTA	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	11(27)	P
A	46.73	37.33	46.43		
B	9.41	11.46	13.66		
C	13.77	15.01	20.61		
D	19.46	45.31	24.71		
E	11.78	17.86	17.51		

0.205 0.28

Instrução: As questões de números 55 a 60 referem-se ao texto abaixo.

1 O efeito mais importante do advento da
2 produção pela máquina sobre o panorama imagi
3 nativo do mundo é um imenso aumento no senti
4 mento do poder humano. Nos tempos antigos,
5 as montanhas e as quedas d'água eram fenôme-
6 nos naturais; agora, uma montanha incômoda
7 pode ser abolida e uma queda d'água necessá-
8 ria pode ser criada. Em outros tempos, os cam
9 poneses viviam como seus pais e seus avós ha
10 viam vivo, e nem todo o poder da Igreja po
11 dia acabar com as cerimônias pagãs, às quais
12 se teve de dar roupagens cristãs, relacionan
13 do-as com os santos locais; agora as autori-
14 dades podem decretar o que os filhos dos cam
15 poneses devem aprender na escola, podendo
16 transformar a mentalidade dos lavradores no
17 período de uma geração.

55. Suponha uma nova frase, no final do texto, que a
presentasse novas observações sobre os tempos de
outrora e os de hoje. Se ela fizesse referência
a tais tempos na mesma ordem em que eles estão a
presentados, os demonstrativos corretos seriam

- (A) estes e aqueles, indicando respectivamente o passado e o presente.
- (B) esses e outros, indicando respectivamente o passado e o presente.
- (C) estes e aqueles, indicando respectivamente o presente e o passado.
- (D) esses e estes, indicando respectivamente o presente e o passado.
- (E) aqueles e outros, indicando respectivamente o passado e o presente.

RESP.	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	FI(27)	P
A	4.20	6.66	11.40		
B	4.20	6.47	11.57		
C	66.84	57.11	44.84		
D	7.97	9.62	11.36		
E	15.73	20.02	20.69		

56. Caso iniciemos a segunda frase do texto pela pa-
lavra SE,

- (A) deverá aparecer, na segunda oração, o termo então.
- (B) a pontuação deverá permanecer a mesma.
- (C) o ponto-e-vírgula deverá ser trocado por vírgula.
- (D) o tempo do verbo da primeira oração deverá mudar.
- (E) o termo agora deverá ser deslocado para o final da frase.

RESP.	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	FI(27)	P
A	32.31	40.61	24.77		
B	20.50	24.64	22.34		
C	50.82	39.54	20.35		
D	31.82	14.16	10.47		
E	4.24	8.99	13.37		

57. Do ponto de vista dos significados, as palavras
podem ser agrupadas em determinados conjuntos,
que podemos chamar de campos semânticos, que a-
grupam tais palavras segundo sua referência a um
mesma área de conhecimentos ou de experiências
humanas; por exemplo, as palavras filho, mãe, no-
ra, irmãos, neto e pai podem ser reunidas sob o
campo "família". A partir de tal conceito, assina-
le a alternativa que contém palavras de um mes-
mo campo semântico no texto.

- (A) advento (l. 1) - Igreja (l. 10) - cerimônias pagãs (l. 11)
- (B) panorama imaginativo (l. 2-3) - sentimento (l. 3-4) - mentalidade (l. 16)
- (C) efeito (l. 1) - imenso aumento (l. 3) - roupagens (l. 12)
- (D) tempos antigos (l. 4) - cerimônias (l. 11) - geração (l. 17)
- (E) poder humano (l. 4) - poder da Igreja (l. 10) - santos locais (l. 13)

RESP.	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	FI(27)	P
A	8.53	20.65	29.26		
B	65.72	44.56	27.91		
C	5.48	6.61	6.01		
D	7.01	11.92	14.71		
E	13.24	16.75	17.93		

58. Escolha a alternativa que explicita corretamente a
idéia central do texto (IC) e as idéias secundá-
rias (IS).

- (A) IC: aumento do poder do homem na sociedade industrial
IS: aumento do domínio sobre a natureza e diminuição da tradição local derivada da religiosidade popular
- (B) IC: advento da máquina e seus importantes efeitos na imaginação humana
IS: possibilidade de reformular a natureza e diminuição do poder da Igreja
- (C) IC: aumento da consciência do poder humano em função do advento da máquina
IS: mutabilidade dos fenômenos naturais e possibilidade de alterar mentalidades
- (D) IC: transformação do homem na sociedade industrial
IS: natureza a serviço do homem e homem a serviço da Igreja e do Estado
- (E) IC: incremento da perspectiva racional por causa da máquina
IS: alterabilidade do poder da natureza e reversibilidade do discurso religioso

RESP.	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	FI(27)	P
A	14.77	18.36	20.00		
B	9.96	17.75	24.14		
C	62.70	40.35	31.61		
D	2.50	11.93	14.31		
E	4.24	7.85	8.48		

59. Assinale a alternativa que apresenta os termos que mais corretamente expressam a relação entre a idéia central do texto e as idéias secundárias.

- (A) tese e exemplos
 (B) exemplo e hipóteses
 (C) argumento e refutações
 (D) seleção e deduções
 (E) indução e contra-argumentos

RESP.	QUESTAO 59			
	SUP(27)	MEDIA(6)	INF(27)	F(27)
A*	74.96	52.80	27.73	
B	7.76	14.16	23.47	
C	7.54	13.42	16.26	
D	4.99	9.46	14.59	
E	4.73	10.04	14.76	
			0.424	0.53

60. As alternativas abaixo apresentam cinco expressões retiradas do texto. Assinale aquela que, fora de contexto, é ambígua.

- (A) advento da produção pela máquina
 (B) poder da Igreja
 (C) mentalidade dos lavradores
 (D) quedas d'água
 (E) santos locais

RESP.	QUESTAO 60			
	SUP(27)	MEDIA(6)	INF(27)	F(27)
A	30.51	25.49	23.05	
B	8.72	11.78	13.23	
C	8.10	11.24	15.14	
D	13.86	20.00	24.51	
E*	36.78	31.95	23.52	
			0.165	0.37

ANEXO B: VESTIBULAR 1988 - 2ª FASE

LÍNGUA PORTUGUESA

Instrução: As questões de números 1 a 4 referem-se ao texto que segue.

1 Na pedagogia tradicional, o aluno tem pouca liberdade de expressão, mas a visibilidade da hierarquia, das regras e dos critérios de avaliação lhe fornece a possibilidade de controlar (e até de manipular ou contestar) seu progresso e desenvolvimento na escola. Já nas pedagogias experimentais, o socializado tem muito maior liberdade de expressão, mas a invisibilidade da hierarquia, das regras e dos critérios de avaliação torna muito difícil (se não impossível) uma auto-avaliação de sua posição no sistema escolar que lhe permita exercer algum tipo de controle (ou lhe forneça alguma possibilidade de manipulação e/ou contestação) de seu próprio destino escolar. Em outras palavras, enquanto na pedagogia tradicional o sujeito não é livre, mas controla sua carreira escolar, nas pedagogias experimentais o sujeito é livre, mas perde o controle de seu destino dentro da instituição escolar.

11. O texto acima apresenta um confronto entre dois tipos de instituições, comparadas em diversas dimensões. Assinale a alternativa que contém uma dimensão em que os dois tipos não são comparados.

- (A) possibilidade de manifestação de opiniões do aluno
 (B) clareza na distribuição da autoridade entre as diversas funções
 (C) controle, pelo aluno, dos resultados de sua vida escolar
 (D) eficiência do ensino efetivamente ministrado
 (E) transparência dos parâmetros em que se realiza a avaliação

RESPOSTA	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	F(27)	P
A	7.17	0.67	5.49		
B	4.63	13.64	24.46		
C	3.17	1.01	3.74		
D	25.23	79.21	55.67		
E	1.74	5.44	12.44		

0.431 0.77

12. O último período do texto encerra

- (A) uma conclusão óbvia, que prescinde da argumentação anterior.
 (B) uma indagação que remete a questionamentos posteriores.
 (C) uma afirmação aparentemente contraditória.
 (D) uma dedução que utiliza linguagem figurada e poética.
 (E) uma constatação em que são trazidos novos argumentos à tese apresentada.

RESPOSTA	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	F(27)	P
A	76.56	63.70	74.35		
B	1.47	2.47	5.31		
C	15.91	9.30	7.74		
D	0.93	1.44	2.30		
E	1.74	3.44	7.47		

0.347 0.10

03. Se substituíssemos no texto uma auto-avaliação (t. 11) por análises precisas, essa substituição implicaria um ajuste de concordância em todas as palavras abaixo, à exceção de

- (A) muito (t. 10)
 (B) difícil (t. 10)
 (C) impossível (t. 11)
 (D) permita (t. 12)
 (E) forneça (t. 13)

RESPOSTA	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	F(27)	P
A	76.56	32.50	55.97		
B	0.93	1.91	8.41		
C	3.63	4.19	12.31		
D	1.13	6.31	14.74		
E	3.63	3.07	8.67		

0.477 0.79

04. O substantivo controle (t. 13) possui um homógrafo que poderia preencher a lacuna de uma frase como: "É preciso que ele a situação". Há entre as duas palavras, porém, uma diferença de pronúncia mascarada pela grafia igual. Considerando a pronúncia culta, encontramos caso semelhante nos pares de palavras sublinhadas nas alternativas abaixo, com exceção de

- (A) No alho de Cássia entrou um cisco. / A tardinha, eu alho o movimento.
 (B) O produto do roubo foi alto. / Eu roubo sobrinhas que encontro.
 (C) Ele escova o pêlo de seu cachorro. / A escova de Josefina é do tipo profissional.
 (D) Aquele molho estava muito indigesto. / Todos os dias, eu molho os pneus do meu carro.
 (E) Diariamente, ele força a porta para entrar. / Nos cabelos de Sansão estava sua força.

RESPOSTA	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	F(27)	P
A	0.89	2.54	7.30		
B	94.90	64.04	62.16		
C	1.15	3.14	7.04		
D	2.21	4.58	14.41		
E	0.90	3.67	5.41		

0.199 0.31

05. Considere a frase abaixo.

Não é preciso entrarmos em longas discussões sobre os motivos considero tua atitude dificilmente aceitável.

Assinale a alternativa correta quanto ao preenchimento da lacuna.

- (A) É indiferente, do ponto de vista semântico, se crever "por que" ou "porque" na lacuna.
 (B) Não é possível preencher a lacuna com "porque".
 (C) Nesse contexto, a forma "pelos quais" é sinônima de "porque".
 (D) Somente "porque" pode preencher corretamente a lacuna.
 (E) Pode-se usar a forma "pelos quais" no mesmo sentido de "por que".

RESPOSTA	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	F(27)	P
A	1.30	2.30	3.43		
B	9.23	6.11	6.27		
C	16.25	26.70	31.40		
D	9.23	17.19	41.56		
E	67.77	45.60	36.19		

0.381 0.49

Instrução: As questões de números 6 a 10 referem-se ao texto abaixo.

1 O papel precursor que os estudantes de-
2 semperaram na Inconfidência Mineira, como fon-
3 tes revolucionárias de inspiração e esclare-
4 cimento - hoje, diríamos agitação e politiza-
5 ção -, se assemelha bastante, neste ponto, à
6 posição do movimento estudantil dos anos de
7 1960 na sociedade brasileira, respeitadas, e
8 evidentemente, as devidas proporções. Naquela
9 época, eram estudantes que atuavam isolada-
10 mente ou, no máximo, em pequenos grupos, co-
11 mo na associação secreta fundada pelos que
12 cursavam a Universidade de Coimbra. Não ha-
13 via o caráter organizacional que o movimento
14 só adquiriria no século XX, então com uma in-
15 tensidade tal que muita gente, hoje em dia,
16 lhe atribui, erroneamente, um caráter clas-
17 sista, chegando a falar de "classe estudantil".

06. Considere as afirmações abaixo.
- I - O uso de maiúsculas na expressão "Inconfidência Mineira" (l. 2) deve-se à intenção de salientar ironicamente o significado do termo "inconfidência".
 - II - A maiúscula de "Coimbra" (l. 12) está correta por tratar-se de um nome próprio.
 - III - As aspás da linha 17 devem-se ao fato de o autor do texto estar citando uma expressão que, além de equivocada, foi criada por ou-
tra.

Quais estão corretas?

(A) Apenas I e II
(B) Apenas I e III
(C) Apenas II e III
(D) Todas
(E) Nenhuma

RESPOSTA	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	F1(27)	P
A	5.17	2.45	4.2		
B	0.75	1.15	2.72		
C*	98.09	94.92	81.85		
D	0.36	1.45	8.75		
E	1.1	2.54	4.48		
				0.271	0.97

07. A palavra "organizacional" (l. 13) deriva de "organização", obedecendo a certos padrões fonéticos e morfológicos. Dentre as muitas outras pala-
vras que observam semelhante derivação, há casos em que aparece, na forma derivada, resultado um pouco diferente.

- Assinale a alternativa correspondente a um destes casos.
- (A) exceção
 - (B) flexão
 - (C) ascensão
 - (D) nação
 - (E) relação

RESPOSTA	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	F1(27)	P
A*	47.87	34.33	21.74		
B	14.22	14.21	17.74		
C	17.83	23.44	25.22		
D	9.71	17.63	24.54		
E	11.03	10.40	12.57		
				0.267	0.35

08. As cinco expressões listadas abaixo aparecem entre vírgulas no texto. Assinale aquela cuja co-
locação entre vírgulas não obedece aos mesmos re-
gras observados pelas outras.

- (A) neste ponto (l. 5)
- (B) evidentemente (l. 7-8)
- (C) no máximo (l. 10)
- (D) hoje em dia (l. 15)
- (E) um caráter classista (l. 16-17)

RESPOSTA	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	F1(27)	P
A	5.59	1.51	6.41		
B	1.72	4.24	11.91		
C	0.78	2.34	9.84		
D	1.76	4.16	11.13		
E*	96.35	87.08	87.81		
				0.414	0.67

09. Na segunda frase do texto aparece uma construção bastante comum na linguagem contemporânea: trata-
-se da forma "e que" (veja a linha 9: "eram estu-
dantes que ..."), cujo uso se deve em geral a uma
intenção de enfatizar certos termos da afirmação,
sendo neste caso, portanto, suprimível da frase.
Assinale a alternativa em que a ocorrência de "e
que" não se identifica com a citada expressão.

- (A) Foi a expulsão dos holandeses que levou os bra-
sileiros a sentirem-se verdadeiramente nacio-
nalistas.
- (B) Diga-me então por que é que só em Porto Ale-
gre há um muro separando a cidade do rio que
lhe deu origem.
- (C) Será amanhã que conheceremos os resultados?
- (D) A tragédia da vida, dizia o filósofo pessimis-
ta, é que só há caginho de ida.
- (E) Em casos como o meu é que a gente passa a per-
ceber a importância da solidariedade humana.

RESPOSTA	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	F1(27)	P
A	5.14	13.76	19.11		
B	11.65	19.41	26.75		
C	15.12	27.95	28.71		
D*	67.47	33.93	12.40		
E	1.61	4.94	7.47		
				0.501	0.37

10. O texto faz uma comparação entre duas épocas, às
quais correspondem certas características. Assina-
le a alternativa em que os dois termos contêm a
idéia de comparação.

- (A) estudantes (l. 1) - agitação e politização (l. 4-5)
- (B) assemelha (l. 5) - respeitadas as devidas propor-
ções (l. 7-8)
- (C) Naquela época (l. 8-9) - associação secreta (l. 11)
- (D) Universidade de Coimbra (l. 12) - caráter or-
ganizacional (l. 13)
- (E) adquiriria (l. 14) - um caráter classista (l. 16-17)

RESPOSTA	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	F1(27)	P
A	13.15	4.76	24.35		
B*	66.72	11.39	10.1		
C	7.4	15.11	10.19		
D	14.77	20.77	19.79		
E	3.52	7.03	10.74		
				1.453	0.35

11. **Texto:** um trabalho insalubre
Vantagem: aposentadoria em 15 anos
 Em uma reportagem sobre o trabalho dos mineiros, foi colocado o título acima. Embora sucinto, ele pressupõe algumas outras afirmações. Assinale a afirmação que **NÃO** está pressuposta no título acima.

(A) É incomum a aposentadoria aos 15 anos de serviço, em nosso meio.
 (B) A aposentadoria é uma situação que as pessoas almejam alcançar.
 (C) A carga horária semanal de trabalho do mineiro é muito alta.
 (D) O trabalho do mineiro pode trazer danos à saúde.
 (E) O trabalho do mineiro pode ser encarado sob mais de um ponto de vista.

RESPOSTA	SUP(27)	MULT(40)	INF(27)	FIC(27)	P
A	1.81	4.44	11.60		
B	1.73	5.96	12.23		
C	27.35	74.20	46.73		
D	1.32	2.79	7.13		
E	4.93	12.61	22.12		

Instrução: As questões de números 12 a 15 referem-se ao texto abaixo.

1 A federação dos de serviços de transporte na França está protestando contra o uso de táxis com cadeiras elétricas, por considerá-los É uma ameaça contra todos os passageiros, os inocentes. Os motoristas da capital francesa, porém, ainda re- voltados com a morte de um colega no dia de- passado, estão aprovando essa estranha forma de defesa, e cinco táxis já dispõem do sistema, 11 mil volts nas pernas e costas de um passagei- ro sentado na chamada "cadeira quente". Diri- gentes da federação, contudo, temem que o mo- torista possa acionar a cadeira elétrica por acidente ou simplesmente depois de uma acalo- rada discussão com um passageiro que ele con- sidera inoportuno.

12. Escolha a alternativa que preenche corretamente as lacunas do trecho acima.

(A) empresários - isto - salvo
 (B) usuários - isso - mesmo
 (C) concessionários - ele - inclusive
 (D) permissionários - tal - exceto
 (E) motoristas - aquilo - até

RESPOSTA	SUP(27)	MULT(40)	INF(27)	FIC(27)	P
A	1.02	2.54	6.37		
B	91.13	24.37	7.17		
C	6.77	2.17	12.16		
D	0.00	0.75	0.76		
E	1.70	3.46	9.25		

RESPOSTA	SUP(27)	MULT(40)	INF(27)	FIC(27)	P
A	3.42	0.82	2.11		
B	25.53	35.03	44.55		
C	7.37	1.67	5.17		
D	1.91	4.89	8.91		
E	1.73	1.72	19.11		

13. Assinale a alternativa em que as duas palavras apresentam, implícita ou explicitamente, uma ideia do tempo, conforme seu uso no texto.

(A) ainda (l. 6) - já (l. 9)
 (B) todos (l. 4) - passado (l. 8)
 (C) porém (l. 6) - dia (l. 7)
 (D) forma (l. 8) - ou (l. 15)
 (E) depois (l. 15) - discussão (l. 16)

RESPOSTA	SUP(27)	MULT(40)	INF(27)	FIC(27)	P
A	27.07	29.50	62.45		
B	0.17	1.12	5.39		
C	1.43	4.69	13.44		
D	3.34	1.17	3.20		
E	1.02	3.52	9.44		

14. Se flexionarmos em número (do singular para o plural ou vice-versa) algumas palavras do texto, outras também deverão ser modificadas, conforme os mecanismos de concordância de nossa língua. Na coluna da esquerda estão listadas algumas palavras do texto que poderiam ser modificadas quanto ao número) e, na da direita, palavras que deveriam ser modificadas em função das mudanças nas primeiras. Selecione a alternativa que apresenta a sequência correta de associações, de cima para baixo, da coluna da esquerda e da direita.

(1) Dirigentes (l. 12-13) () temem (l. 13)
 (2) federação (l. 13) () considerar (l. 16-17)
 (3) motorista (l. 13-14) () inoportuno (l. 17)
 (4) discussão (l. 16) ()
 (5) passageiro (l. 16) ()

(A) 2 - 4 - 3
 (B) 2 - 3 - 4
 (C) 1 - 5 - 3
 (D) 2 - 4 - 5
 (E) 1 - 3 - 5

RESPOSTA	SUP(27)	MULT(40)	INF(27)	FIC(27)	P
A	0.25	3.27	4.80		
B	0.59	2.39	7.56		
C	0.47	3.74	12.87		
D	0.90	4.24	14.99		
E	27.71	28.71	39.70		

15. Quanto ao uso de artigo no período do texto iniciado por "Dirigentes da federação ..." (l. 12-13), são feitas as seguintes afirmações.

I - A ausência de artigo antes de "Dirigentes..." (l. 12-13) indica que se faz referência a todos os dirigentes da federação.
 II - O uso de artigo definido antes de "motorista" (l. 13) indica que se trata de um motorista conhecido pelo autor do texto.
 III - O uso de artigo indefinido antes de "passageiro" (l. 16) indica que pode se tratar de qualquer passageiro.

Quais estão corretas?

(A) Apenas II
 (B) Apenas III
 (C) Apenas I e II
 (D) Apenas II e III
 (E) Todas

RESPOSTA	SUP(27)	MULT(40)	INF(27)	FIC(27)	P
A	3.42	0.82	2.11		
B	25.53	35.03	44.55		
C	7.37	1.67	5.17		
D	1.91	4.89	8.91		
E	1.73	1.72	19.11		

16. Considere o seguinte texto publicitário e as três afirmações sobre ele.

A LIMPAMUNDI não é uma empresa que despreze a ecologia. Experimentem nossos serviços. Chamamos nossos profissionais sem compromisso.

I - Há uma ambigüidade indesejável no final do texto.

II - A primeira frase pode ser reescrita mais claramente sem as duas negações existentes.

III - As flexões verbais de duas das frases são incompatíveis entre si.

Quais estão corretas?

(A) Apenas I

(B) Apenas II

(C) Apenas I e II

(D) Apenas II e III

(E) I, II e III

RESP.	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	FIC(27)	P
A	1.57	4.39	12.02		
B	1.55	5.11	11.55		
C	3.61	17.45	16.77		
D	13.76	27.05	31.01		
E	79.49	53.00	28.58		

Instrução: As questões de números 17 a 20 referem-se ao texto abaixo.

1 Aquela prodigiosa singularidade que foi
2 o matemático indiano Srinivasa Ramanujan, quan
3 do jazia mortalmente enfermo em um hospital de
4 drino, recebeu a visita de um de seus cole
5 gas, professores universitários. Querendo dis
6 trair o doente, sabidamente um aficionad
7 estudioso dos números, o visitante observou
8 que havia chegado até ali em um táxi que ti
9 nha a placa 1729, número que aparentemente
10 não se revestia de interesse algum. "Oh, não",
11 replicou Ramanujan, "é um número cheio de in
12 teresse; é, em verdade, o menor número com
13 que se pode expressar, de duas diferentes ma
14 neiras, a soma de dois cubos".

17. Assinale a única alternativa que, se colocada em lugar da primeira palavra do segundo período (l. 5), alteraria profundamente o sentido da afirmação.

- (A) Como quisesse
(B) Já que queria
(C) Sendo sua intenção
(D) Caso quisesse
(E) Conforme seu intento de

RESP.	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	FIC(27)	P
A	1.03	4.09	9.77		
B	1.23	1.11	6.13		
C	1.11	2.74	9.55		
D	17.23	70.70	48.03		
E	1.31	1.31	6.45		

18. Assinale a alternativa cujo par indica uma substituição que, se levado a efeito, acarretaria a perda do sentido original.

- (A) "quando jazia mortalmente enfermo" (l. 2-3) por "enquanto jazesse mortalmente enfermo".
(B) "observou que havia chegado" (l. 7-8) por "observou haver chegado".
(C) "que tinha a placa 1729" (l. 8-9) por "cuja placa era 1729".
(D) "não se revestia de interesse algum" (l. 10) por "não suscitava interesse algum".
(E) "com que se pode expressar" (l. 12-13) por "que pode expressar".

RESP.	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	FIC(27)	P
A	45.44	69.38	41.31		
B	2.12	5.11	12.73		
C	0.96	1.37	4.54		
D	3.40	2.33	10.82		
E	8.66	15.76	25.05		

19. As afirmações abaixo referem-se à pontuação do texto.

- I - Se houvesse uma vírgula antes do nome Srinivasa Ramanujan (l. 2), poderíamos deduzir que a Índia havia dado ao mundo apenas um matemático, o próprio Ramanujan.
II - Se fosse suprimida a vírgula antes de "professores universitários" (l. 5), o texto permitiria inferir que Ramanujan tinha outros tipos de colegas.
III - Se a palavra "aparentemente" (l. 9) viesse entre vírgulas, não haveria qualquer alteração no significado da afirmação em que o termo se encontra.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I
(B) Apenas II
(C) Apenas III
(D) Todas
(E) Nenhuma

RESP.	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	FIC(27)	P
A	1.73	4.44	9.67		
B	5.14	9.75	15.46		
C	17.53	51.91	32.71		
D	73.59	49.31	29.80		
E	1.66	4.50	7.43		

20. Se transformarmos o último período do texto de dis curso direto em indireto, deverão ocorrer algumas mudanças. Abaixo, são indicadas três possibilidades.

- I - Suprimir a interjeição "oh".
II - Mudar o tempo verbal de "replicou".
III - Introduzir o nexos "se" antes da afirmação "é um número cheio de interesse".

Quais são corretas?

- (A) Apenas I
(B) Apenas II
(C) Apenas III
(D) Apenas I e III
(E) Apenas II e III

RESP.	SUP(27)	MED(46)	INF(27)	FIC(27)	P
A	76.34	46.45	19.73		
B	12.11	4.10	25.05		
C	7.45	7.95	13.10		
D	3.74	18.76	11.46		
E	3.74	18.69	22.77		

Instrução: Leia o que segue, para responder às questões de números 21 e 22.

O conhecimento de radicais gregos e latinos pode nos auxiliar em várias atividades da vida diária como, por exemplo, na identificação dos órgãos a cujas doenças alguns remédios se destinam. Suponhamos que determinado laboratório lance uma série de remédios e utilize, de forma correta, os radicais referentes a partes do corpo humano para denominar esses novos medicamentos. Os nomes dos supostos remédios seriam

- (A) Gastrívol
- (B) Hematóvol
- (C) Cardiovol
- (D) Hepatóvol
- (E) Cefalóvol

21. Seleção o provável remédio para dores de cabeça.

RESPOSTA	QUESTÃO 21	QUESTÃO 22	QUESTÃO 23	QUESTÃO 24	P
A	0,00	0,20	0,50	0,70	
B	0,00	0,60	1,20	0,70	
C	0,00	0,30	0,70	0,70	
D	0,00	0,30	0,70	0,70	
E	0,00	0,30	0,70	0,70	
					0,14 0,90

22. Seleção o provável remédio para doenças do fígado.

RESPOSTA	QUESTÃO 22	QUESTÃO 23	QUESTÃO 24	P	
A	0,97	0,57	0,57		
B	0,64	1,00	2,74		
C	0,00	0,11	1,51		
D	0,00	0,00	0,00		
E	0,00	0,00	0,00		
					0,33 0,65

Instrução: As questões de números 23 e 24 referem-se ao texto abaixo.

1 A tolerância religiosa é o pior de todos
 2 os males, pensava Thomas Edwards em 1646. Ela
 3 insinua-se serpentinamente na vida social, a-
 4 cabando por tomar conta das mentalidades; co-
 5 meça tratando o ceticismo quanto às exigências
 6 da doutrina e a falta de vergonha na conduta
 7 da vida, para depois chegar ao ateísmo. Se for
 8 adotada a tolerância, advertia Edwards, nem to-
 9 da a pregação do mundo impedirá a propagação
 10 das heresias, o que acabará implicando o fim
 11 das leis e dos preceitos.

23. Supondo que a palavra "serpentinamente" (l. 3) se ja de significado desconhecido para o leitor, a melhor estratégia que ele poderá usar para elucidar a dúvida será

- (A) relacionar o termo desconhecido com o último período, especialmente com o trecho que segue o verbo "implicando" (l. 10).
- (B) observar a primeira afirmação do texto e deduzir o significado desconhecido.
- (C) atentar para a estrutura da própria palavra, composta a partir de um termo conhecido.
- (D) detectar as relações sintáticas entre o termo desconhecido e a expressão "vida social" (l. 3).
- (E) identificar o sufixo "-mente" presente na palavra, o que demonstra seu caráter adverbial.

RESPOSTA	QUESTÃO 23	QUESTÃO 24	P	
A	0,00	0,50	12,70	
B	0,00	0,50	12,70	
C	0,00	0,50	12,70	
D	0,00	0,50	12,70	
E	0,00	0,50	12,70	
				0,45 0,55

24. As afirmações abaixo referem-se ao uso dos tempos verbais no texto.

- I - O tempo presente é usado nas afirmações de Thomas Edwards.
- II - O tempo futuro é usado nas previsões de Thomas Edwards.
- III - O tempo pretérito imperfeito é usado narrativamente nas referências ao próprio Thomas Edwards.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I e II
- (B) Apenas I e III
- (C) Apenas II e III
- (D) Todas
- (E) Nenhuma

RESPOSTA	QUESTÃO 24	QUESTÃO 25	P	
A	0,00	0,00	0,00	
B	0,00	0,00	0,00	
C	0,00	0,00	0,00	
D	0,00	0,00	0,00	
E	0,00	0,00	0,00	
				0,00 0,00

25. Assista a todas as novelas autor é D944 Co mes.

A lacuna da frase acima poderia ser preenchida de diferentes maneiras, conforme o tipo de linguagem utilizado. Na linguagem padrão, entretanto, apenas uma das formas abaixo seria aceitável. Assina le-a.

- (A) nas quais o
- (B) que o
- (C) cujo
- (D) onde
- (E) cujo o

RESPOSTA	QUESTÃO 25	QUESTÃO 26	P	
A	0,97	0,67	17,20	
B	1,36	1,34	5,50	
C	0,00	0,00	0,00	
D	0,17	0,35	1,20	
E	0,00	0,00	0,00	
				0,41 0,59

ANEXO C: VESTIBULAR 1998

LÍNGUA PORTUGUESA

Instrução: As questões de números 01 a 07 referem-se ao texto abaixo.

1. Os processos da história mítica são
 2. francamente irracionais. Como se explica que,
 3. apesar do seu lúgubre estalinismo, Che Guevara
 4. tenha adquirido uma aura romântica que ofusca a
 5. de qualquer outro herói do século 20, culminando
 6. hoje na sua santificação entre camponeses
 7. bolivianos?
 8. Essa aura romântica começou a se formar
 9. quando, abandonando uma prestigiosa posição
 10. no regime cubano, se internou no Congo para
 11. lutar contra uma corrupta e sanguinária ditadura
 12. neocolonialista. E tornou-se legendária em
 13. decorrência de sua trágica aventura na Bolívia.
 14. Che Guevara morreu antes das suas idéias e,
 15. graças a isso, não só escapou do eclipse
 16. histórico, como se transformou num dos símbolos
 17. e ícones da nossa época. Seus métodos eram
 18. autoritários, sua base teórica, extremamente
 19. superficial, e seu projeto econômico-social
 20. fracassou miseravelmente. Imortalizou-o uma das
 21. qualidades mais raras e admiradas entre os
 22. homens – uma nobre e indômita coragem,
 23. exatamente o fascinante traço essencial do herói.
 24. O Che foi um herói do nosso tempo – um tempo
 25. feito de mesquinho egoísmo e opaca
 26. mediocridade. É natural que seja especialmente
 27. venerado por jovens de classe média, da qual
 28. também ele provinha: encarna o herói que a
 29. maioria desses jovens gostaria de encarnar, mas
 30. não consegue.
- (Adaptado de: FREITAS, Décio. O profeta da guerrilha. Zero Hora, 13 de julho, 1997, p.19.)

01. Assinale a única alternativa que **NÃO** encontra suporte no texto.

- (A) Che Guevara é o maior herói romântico do século em que vivemos.
- (B) Che Guevara fracassou porque defendia idéias extremamente avançadas para o seu tempo.
- (C) A sustentação teórica, as formas de ação e o projeto econômico-social de Che não justificam sua notoriedade.
- (D) O desaparecimento físico de Guevara e o desaparecimento de suas idéias ocorreram em momentos diferentes.
- (E) Uma das características de Che Guevara era sua extrema coragem, que contrasta com características dominantes em nossa época.

02. Considere as seguintes afirmações a respeito do texto.

- I - Do uso do advérbio *especialmente* (l. 26), pode-se depreender que Che Guevara não é exclusivamente admirado por jovens de classe média.
- II - O autor sugere que a irracionalidade do personagem Che Guevara provém de sua adesão ao *lúgubre estalinismo* (l. 3).
- III - O autor do texto conviveu com Che Guevara, como se pode inferir das expressões *nossa época* (l. 17) e *nosso tempo* (l. 24).

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I
- (B) Apenas II
- (C) Apenas I e III
- (D) Apenas II e III
- (E) I, II e III

03. Considere as seguintes afirmações sobre acentuação gráfica no texto.

- I - A palavra *teórica* (l. 18) recebe acento gráfico pela mesma regra que preceitua o uso do acento em *lúgubre* (l. 3).
- II - Se fosse retirado o acento das palavras *só* (l. 15), *é* (l. 26) e *média* (l. 27), esta alteração provocaria o aparecimento de outras palavras da Língua Portuguesa.
- III - A palavra *herói* (l. 5) é acentuada pela mesma regra de *autoritários* (l. 18).

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I
- (B) Apenas II
- (C) Apenas I e III
- (D) Apenas II e III
- (E) I, II e III

04. A seqüência *culminando hoje na sua santificação entre camponeses bolivianos* (l. 5-7) completa, no contexto da frase, uma idéia de

- (A) finalidade.
- (B) rebeldia.
- (C) gradação.
- (D) oposição.
- (E) exclusão.

05. Assinale a alternativa que apresenta sinônimos convenientes para as palavras *romântica* (l. 8), *indômita* (l. 22) e *venerado* (l. 27).

- (A) poética - invencível - reverenciado
- (B) fictícia - insensível - reverenciado
- (C) amorosa - invencível - imitado
- (D) poética - insensível - reverenciado
- (E) amorosa - insensível - imitado

06. Considere os trechos abaixo.

Trecho 1: *Seus métodos eram autoritários, sua base teórica, extremamente superficial, e seu projeto econômico-social fracassou miseravelmente.* (l. 17-20)

Trecho 2: *Imortalizou-o uma das qualidades mais raras e admiradas entre os homens – uma nobre e indômita coragem, exatamente o fascinante traço essencial do herói.* (l. 20-23)

A relação semântica que existe entre eles poderia ser explicitada se colocássemos, no começo do segundo trecho, a palavra ou expressão

- (A) em vista disso.
- (B) inclusive.
- (C) portanto.
- (D) efetivamente.
- (E) contudo.

07. Considere as seguintes formas verbais do texto:

- 1. *ofusca* (l. 4)
- 2. *começou* (l. 8)
- 3. *se internou* (l. 10)
- 4. *tomou-se* (l. 12)
- 5. *escapou* (l. 15)
- 6. *fracassou* (l. 20)

Quais dentre elas têm como sujeito – expresso ou subentendido – “Che Guevara”?

- (A) Apenas 1 e 3
- (B) Apenas 2 e 4
- (C) Apenas 3 e 5
- (D) Apenas 4 e 6
- (E) Apenas 5 e 6

Instrução: As questões de números 08 a 14 referem-se ao texto abaixo.

1. A deterioração dos centros urbanos tomou
2. conta dos noticiários. A cidade é a demência. A
3. cidade é a selva. Mas a televisão sempre oferece
4. compensações e, para aliviar o *show* do caos
5. urbano, ela exhibe o idílio da vida campestre. É
6. assim que, na ficção e na publicidade, reina o
7. videobucolismo, esse gênero de fantasia em que
8. a grama não tem formiga, as cobras não têm
9. veneno e as mulheres não têm vergonha.
10. Chinelos, cigarros, margarinas e cartões de
11. crédito buscam os cenários de praias vazias,
12. fazendas inocentes e montanhas íngremes para
13. aumentar sua promessa de gozo. E há também
14. caminhonetes enormes, as tais *off-road*, que se
15. anunciam rodando sobre escarpas, pântanos e
16. rochas cortantes. A felicidade mora longe do
17. asfalto.
18. Mas é curioso: essa mesma fabricação
19. imaginária que santifica a natureza contribui para
20. agravar ainda mais a selvageria nas cidades.
21. Basta observar. Transeuntes se trajam como
22. quem vai enfrentar o mato, os bichos, o
23. desconhecido. Relógios de mergulhadores são
24. ostentados por garotos que mal sabem ver as
25. horas; botas de vaqueiro, próprias para pisar
26. currais, freqüentam cerimônias de casamento;
27. fardas militares de guerrilheiros amazônicos
28. passeiam pelos *shoppings*. No trânsito, jipes
29. brucutus viraram a última moda. Com pneus
30. gigantescos e agressivos do lado de fora, e
31. estofamento de couro do lado de dentro, são uma
32. versão sobre quatro rodas dos condomínios
33. fechados. Em breve, começarão a circular com
34. pára-choques de arame farpado.
35. A distância entre um motorista de vidros
36. lacrados e o mendigo que pede esmola no sinal
37. vermelho é maior do que a distância entre aquele
38. e as trilhas agrestes das novelas e dos
39. comerciais. Nas ruas esburacadas das
40. metrópoles, ele talvez se sinta escalando falésias.
41. No coração desses dois homens, que se olham
42. sem se ver através dessa estranha televisão que
43. é o vidro de um carro, a cidade embrutecida é a
44. pior de todas as selvas.

(Fonte: BUCCI, Eugênio. *Cidades dementes. Veja*, 2 de julho, 1997, p.17.)

08. Considere as seguintes afirmações.

- I - Do texto, conclui-se que o ser humano só encontra felicidade no retorno à natureza.
- II - O autor defende que os meios de comunicação deveriam explorar o anseio do homem civilizado pelo retorno à natureza.
- III - Ao explicar o termo *videobucolismo* (l. 7), o autor mostra que a vida campestre, na realidade, é muito diferente do que a mostrada na tevê.
- IV - O autor entende que, ao utilizarmos vestimentas ou meios de transporte próprios para a vida rural, temos a ilusão de recriar a atmosfera campestre.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I e II
- (B) Apenas II e III
- (C) Apenas III e IV
- (D) Apenas I, II e III
- (E) Apenas II, III e IV

09. De acordo com o sentido que as expressões têm no texto, **NÃO** ocorre uso de linguagem figurada em

- (A) o *show* do caos urbano (l. 4-5).
- (B) fazendas inocentes (l. 12).
- (C) A felicidade mora longe do asfalto (l. 16-17).
- (D) botas de vaqueiro, próprias para pisar currais (l. 25-26).
- (E) um motorista de vidros lacrados (l. 35-36).

10. A construção *essa mesma fabricação imaginária* (l. 18-19) retoma várias expressões do parágrafo anterior. Esse **NÃO** é o caso de

- (A) o idílio da vida campestre (l. 5).
- (B) o videobucolismo (l. 6-7).
- (C) esse gênero de fantasia (l. 7).
- (D) Chinelos, cigarros, margarinas e cartões de crédito (l. 10-11).
- (E) os cenários de praias vazias, fazendas inocentes e montanhas íngremes (l. 11-12).

11. Conforme sua função no texto, a palavra *que* pode substituir uma palavra ou expressão anteriormente explicitada. Este é o caso de todas as ocorrências sublinhadas de *que*, nas seqüências abaixo, à exceção de

- (A) É assim que, na ficção e na publicidade, reina o videobucolismo, esse gênero de fantasia em que a grama não tem formiga, as cobras não têm veneno e as mulheres não têm vergonha. (l. 5-9)
- (B) E há também caminhonetes enormes, as tais *off-road*, que se anunciam rodando sobre escarpas, pântanos e rochas cortantes. (l. 13-16)
- (C) Mas é curioso: essa mesma fabricação imaginária que santifica a natureza contribui para agravar ainda mais a selvageria nas cidades. (l. 18-20)
- (D) Relógios de mergulhadores são ostentados por garotos que mal sabem ver as horas (...). (l. 23-25)
- (E) No coração desses dois homens, que se olham sem se ver através dessa estranha televisão que é o vidro de um carro, a cidade embrutecida é a pior de todas as selvas. (l. 41-44)

12. Relacionam-se, pela origem, a verbos existentes na Língua Portuguesa, todos os substantivos abaixo, à exceção de

- (A) deterioração (l. 1).
- (B) compensações (l. 4).
- (C) mergulhadores (l. 23).
- (D) estofamento (l. 31).
- (E) metrópoles (l. 40).

13. Considere as seguintes sugestões de substituição de palavras do texto.

I - Substituição da palavra *fardas* (l. 27) por *uniforme*.

II - Substituição da expressão *fabricação imaginária* (l. 18-19) por *mitos fabricados*.

Tais substituições acarretariam ajustes de concordância nas frases em que ocorressem.

Assinale a alternativa que apresenta o número de outras palavras do texto que deveriam ser obrigatoriamente modificadas nos casos I e II, respectivamente.

- (A) 1 - 2
- (B) 1 - 3
- (C) 2 - 3
- (D) 2 - 4
- (E) 4 - 4

14. Considere a relação que existe entre as palavras sublinhadas da seguinte enumeração: *a grama não tem formiga, as cobras não têm veneno e as mulheres não têm vergonha* (l. 8-9).

Leia os seguintes trechos do texto:

I - *os cenários de praias vazias, fazendas inocentes e montanhas íngremes* (l. 11-12)

II - *o mato, os bichos, o desconhecido* (l. 22-23)

III - *botas de vaqueiro, próprias para pisar currais, freqüentam cerimônias de casamento* (l. 25-26)

Em quais deles a relação entre as palavras sublinhadas é a mesma da enumeração acima?

- (A) Apenas I
- (B) Apenas II
- (C) Apenas I e II
- (D) Apenas II e III
- (E) I, II e III

Instrução: As questões de números 15 a 19 referem-se ao texto abaixo.

Uma outra eucaristia

1. Em 1592, inspirado nas descrições do viajante
2. Hans Staden, o alemão De Bry desenhou as
3. cerimônias de canibalismo de índios brasileiros.
4. São documentos de alto valor histórico (...).
5. Porém, não podem ser vistos como retratos
6. exatos: o artista, sob a influência do
7. Renascimento, mitigou a violência antropofágica
8. com imagens idealizadas de índios, que
9. ganharam traços e corpos esbeltos de europeus.
10. As índias ficaram rechonchudas como as divas
11. sensuais do pintor holandês Rubens.
12. No século XX, o pintor brasileiro Portinari
13. trabalhou o mesmo tema. Utilizando formas
14. densas, rudes e nada idealizadas, Portinari evitou
15. o ângulo do colonizador e procurou não fazer
16. julgamentos. A Antropologia persegue a mesma
17. coisa: investigar, descrever e interpretar as
18. culturas em toda a sua diversidade
19. desconcertante.
20. Assim, ela é capaz de revelar que o
21. canibalismo é uma experiência simbólica e
22. transcendental — jamais alimentar.
23. Até os anos 50, waris e kaxinawás comiam
24. pedaços dos corpos de seus mortos. Ainda hoje,
25. os yanomamis misturam as cinzas dos amigos no
26. purê de banana. Ao observar esses rituais, a
27. Antropologia aprendeu que, na antropofagia que
28. chegou ao século XX, o que há é um ato
29. amoroso e religioso, destinado a ajudar a alma do
30. morto a alcançar o céu. A SUPER, ao contar toda
31. a história para você, pretende superar os olhares
32. preconceituosos, ampliar o conhecimento que os
33. brasileiros têm do Brasil e estimular o respeito às
34. culturas indígenas. Você vai ver que o
35. canibalismo, para os índios, é tão digno quanto a
36. eucaristia para os católicos. É sagrado.
(Adaptado de: *Superinteressante*, Agosto, 1997, p.4.)

15. Considere as seguintes informações sobre o texto.

- I - Segundo o próprio autor do texto, a revista tem como único objetivo tornar o leitor mais informado acerca da história dos índios brasileiros.
- II - Este texto introduz um artigo jornalístico sobre o canibalismo entre índios brasileiros.
- III - Um dos principais assuntos do texto é a história da arte no Brasil.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I
- (B) Apenas II
- (C) Apenas III
- (D) Apenas I e III
- (E) Apenas II e III

16. Assinale a alternativa que faz uma afirmação correta sobre o sentido do texto.

- (A) Segundo lemos no primeiro parágrafo do texto, De Bry presenciou cenas de canibalismo no Brasil do século XVI.
- (B) Segundo o texto, aqueles que não conhecem o significado das práticas antropofágicas dos índios podem ter preconceitos com relação a elas.
- (C) No segundo parágrafo, o texto sugere que a cultura ocidental do homem branco não tem a mesma diversidade das culturas indígenas.
- (D) Considerando as referências temporais feitas no texto, apenas o canibalismo praticado nos séculos XVI e XX será abordado.
- (E) O texto versa sobre o canibalismo, ou seja, sobre o costume, presente nas culturas indígenas brasileiras, de usar regularmente a carne humana como alimento.

17. Assinale a alternativa em que o significado da palavra *alto* é equivalente ao significado que tal palavra tem na linha 4.

- (A) Lúcio já estava um pouco alto no final da janta.
- (B) Pedro é o mais alto dos meus quatro filhos.
- (C) Dizem que ele é um alto executivo numa multinacional.
- (D) Eu dei uma lida meio por alto no artigo que me passaste.
- (E) Essa é uma manifestação de alto apreço e respeito da parte dele.

18. Assinale a alternativa na qual se faz uma afirmativa **incorreta** sobre possíveis alterações na pontuação do texto.

- (A) Os dois-pontos na l. 6 poderiam ser substituídos por ponto-e-vírgula, sem acarretar erro.
- (B) A vírgula na l. 12 poderia ser substituída por dois-pontos, sem acarretar erro.
- (C) Os dois-pontos da l. 17 poderiam ser substituídos por travessão, sem acarretar erro.
- (D) O travessão na l. 22 poderia ser substituído por vírgula, sem acarretar erro.
- (E) As vírgulas da l. 35 poderiam ser substituídas por travessão, sem acarretar erro.

19. Considere as seguintes afirmações sobre a derivação de algumas palavras do texto.

- I - As palavras *Renascimento* (l. 7), *reconchudas* (l. 10) e *preconceituosos* (l. 32) são formadas, simultaneamente, por prefixo e sufixo.
- II - Pela leitura da frase que começa na l. 16, podemos inferir que o significado do elemento comum de *antropologia* e *antropofagia* é "cultura".
- III - Em *antropofágica* (l. 7), há um sufixo cuja função é transformar um substantivo em adjetivo.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I
- (B) Apenas II
- (C) Apenas III
- (D) Apenas I e II
- (E) I, II e III

Instrução: As questões de números 20 a 28 referem-se ao texto abaixo.

"O futebol é muito maior do que a criação artística"

1. Por que cargas d'água o futebol não tem na
 2. literatura brasileira a correspondência de sua
 3. verdadeira dimensão na nossa sociedade? Na
 4. verdade, pode-se essa questão para todas
 5. as demais manifestações artísticas - música,
 6. cinema, teatro e artes plásticas. De muito,
 7. o futebol se infiltrou de tal forma no tecido social
 8. brasileiro que está presente no nosso dia-a-dia de
 9. maneira sufocante. Respiramos futebol e falamos
 10. de futebol, quer gostemos ou não de futebol. Ele
 11. já faz parte da própria natureza do brasileiro. Mas
 12. isso não está devidamente expresso na poesia
 13. ou na prosa, nem impresso nas obras
 14. espalhadas pelas galerias de arte, tampouco
 15. projetado nas telas de cinema, representado
 16. devidamente nos palcos ou capturado em seu
 17. rico gestual pelas coreografias de balé.
 18. Talvez a resposta esteja com o professor,
 19. ensaísta, poeta, escritor e gênio em geral, Décio
 20. Pignatari, que, a propósito, me disse certa vez: "É
 21. que o futebol é muito maior do que a criação
 22. artística".
 23. O que o mestre queria dizer, se entendi, é que
 24. o futebol incorpora a graça do balé, a dinâmica
 25. do cinema, a expressão do ser e dos movimentos
 26. das artes plásticas; ele cria os mais
 27. inverossímeis personagens, tece as tramas mais
 28. insólitas que a ficção possa conceber e nos
 29. derrama um belo verso, ao menos, cada
 30. partida. Assim, criou sua própria semântica, uma
 31. linguagem que dispensa as demais.
- (Adaptado de: HELENA JR., Alberto. O futebol é muito maior do que a criação artística. *Folha de São Paulo*, 03 de setembro, 1997, p. 12, 3ª caderno.)

20. Assinale a alternativa que completa corretamente as lacunas do texto, na seqüência em que elas aparecem (linhas 4, 6 e 29).

- (A) espandir - a - à
- (B) expandir - a - a
- (C) expandir - a - à
- (D) espandir - há - à
- (E) expandir - há - a

21. Considere as seguintes afirmações sobre o texto.

- I - As aspas são usadas no texto para introduzir trechos citados de outro autor.
- II - O texto limita-se a lançar uma possível resposta para a pergunta feita nas linhas 1 a 3.
- III - Segundo o texto, as manifestações artísticas são linguagens.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I
- (B) Apenas II
- (C) Apenas III
- (D) Apenas I e III
- (E) I, II e III

22. Considere as seguintes afirmações acerca da expressão *cargas d'água* (l. 1).

- I - O significado global da pergunta em que aparece seria mantido, caso a expressão fosse substituída por *afinal de contas*, que apareceria entre vírgulas.
- II - O apóstrofo que aparece depois da letra *d* indica que há uma diferença entre o número de sílabas da forma escrita dessa expressão e sua pronúncia.
- III - O uso da expressão empresta ao texto um caráter de informalidade.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I
- (B) Apenas II
- (C) Apenas III
- (D) Apenas I e II
- (E) Apenas I e III

23. Em muitas passagens do texto, o autor explora um uso mais abstrato de palavras que têm um significado mais concreto em outros contextos. Um exemplo disso é a utilização do verbo *esmagar* para dizer que um time esmagou outro, significando que venceu o outro com larga vantagem; nesse caso, o verbo não tem o significado concreto de destruição ou pressão física sobre um objeto. Este fenômeno ocorre com todas as palavras listadas abaixo, à exceção de

- (A) se infiltrou (l. 7).
- (B) tecido (l. 7).
- (C) capturado (l. 16).
- (D) entendi (l. 23).
- (E) derrama (l. 29).

24. Assinale a alternativa que faz uma afirmação **incorreta** sobre o trecho *quer gostemos ou não de futebol* (l. 10).

- (A) O trecho sugere que há uma tendência geral de que todos os brasileiros passem a gostar de futebol.
- (B) No caso de o segmento *quer gostemos* ser substituído por *gostando*, não haveria alteração no significado do trecho.
- (C) O trecho sugere que, no Brasil, mesmo aqueles que não gostam de futebol estão envolvidos com ele.
- (D) A oração *Caso tenhamos ou não gosto por futebol* é equivalente, em termos de significado, à expressão original do texto.
- (E) A supressão da palavra *quer* não alteraria o significado global da expressão.

25. Considere as seguintes afirmações sobre o uso da crase.

- I - Caso substituíssemos a expressão *faz parte* (l. 11) pelo verbo *compõe*, seriam criadas, no contexto da oração, as condições para o uso de crase.
- II - Caso substituíssemos a forma verbal *incorpora* (l. 24) por *remete*, seriam criadas, no contexto da oração, as condições para o uso de crase.
- III - Caso substituíssemos a forma verbal *criou* (l. 30) por *fixou*, seriam criadas, no contexto da oração, as condições para o uso de crase.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I
- (B) Apenas II
- (C) Apenas III
- (D) Apenas I e III
- (E) Apenas II e III

26. Considere as seguintes possibilidades de substituição de preposições do texto.

- I - A preposição *para* poderia ser substituída por *a* na linha 4.
- II - A preposição *a* poderia ser substituída por *de* na linha 20.
- III - A preposição *a*, na combinação *ao* (l. 29), poderia ser substituída por *por*, gerando-se, assim, uma nova combinação.

Quais delas mantêm o significado original das expressões que as contêm?

- (A) Apenas I
- (B) Apenas II
- (C) Apenas III
- (D) Apenas I e II
- (E) Apenas I e III

27. Assinale a alternativa correta.

- (A) A expressão *Na verdade* (l. 3-4) poderia aparecer entre vírgulas depois de *pode-se* (l. 4), sem acarretar alteração de significado.
- (B) A expressão *de tal forma* poderia aparecer depois de *social* (l. 7), sem acarretar alteração de significado.
- (C) A expressão *devidamente* (l. 12) poderia aparecer depois de *impresso* (l. 13), sem acarretar alteração de significado.
- (D) A conjunção *Assim* (l. 30) poderia ser substituída por *Em virtude disso*, sem acarretar alteração no significado da frase.
- (E) A expressão *ao menos* poderia aparecer entre a conjunção *e* e *nos derrama* (l. 28-29), sem acarretar alteração de significado.

28. Na fala, freqüentemente fazemos acréscimos ou supressões de fonemas nas palavras. Tais fatos de pronúncia, contudo, não são registrados na escrita. Todas as palavras abaixo, considerando sua pronúncia na linguagem coloquial, se encaixam nesse caso, à exceção de

- (A) verdadeira (l. 3).
- (B) tampouco (l. 14).
- (C) capturado (l. 16).
- (D) balé (l. 17).
- (E) ficção (l. 28).

Instrução: As questões de números 29 e 30 referem-se à tira abaixo.



(Fonte: Zero Hora, 14 de fevereiro, 1996, p. 11, 2º caderno.)

29. Uma das formas através das quais o autor caracteriza o personagem Radicci é sua linguagem. Dentre os itens abaixo, o único que **NÃO** é exclusivo do discurso informal, típico da fala em algumas variedades do português do Brasil, é

- (A) muié (1º balão).
- (B) no tanque (1º balão).
- (C) esquentá (1º balão).
- (D) as otra parte (2º balão).
- (E) mato ela (3º balão).

30. Considere os seguintes enunciados.

- I - Radicci disse que para mim mulher tem que esquentar a barriga no fogão e esfriar no tanque.
- II - A esposa de Radicci disse que ele deixasse para lá, pois o Ricardão cuidaria do resto.
- III - Radicci ponderou que ainda mataria sua esposa.

Quais deles mantêm o significado que as frases têm na tira?

- (A) Apenas I
- (B) Apenas II
- (C) Apenas III
- (D) Apenas II e III
- (E) I, II e III

ANEXO D: VESTIBULAR 2008

LÍNGUA PORTUGUESA

Instrução: As questões 01 a 09 referem-se ao texto abaixo.

01. A crítica religiosa de Erasmo tinha grandes
 02. afinidades com a que Lutero começou a dirigir
 03. contra Roma, a partir de 1517: denúncia das
 04. indulgências, defesa de um Cristianismo depurado
 05. de idolatrias e superstições, volta Bíblia, etc.
 06. Por isso, Lutero tentou incansavelmente obter a
 07. adesão de Erasmo, mas este respondia com
 08. evasões, até que, pressionado pelos católicos para
 09. que definisse sua posição, escreveu contra Lutero,
 10. em 1524, um texto em que se colocava
 11. frontalmente contra um dos pontos centrais da
 12. Reforma: *De Libero Arbitrio*. Nesse texto, Erasmo
 13. defendia a tese da vontade livre, consumando,
 14. assim, sua ruptura pública com o protestantismo,
 15. que, pelo menos em sua versão luterana, era
 16. radicalmente determinista.
 17. Lutero respondeu um texto intitulado *De*
 18. *Servo Arbitrio*, em que defendia a tese de que a
 19. mera hipótese de uma ação livre do homem,
 20. independente de Deus ou em cooperação com Ele,
 21. já constituía uma limitação da liberdade de Deus e
 22. uma afronta às Escrituras, que mostravam que a
 23. queda condenava o homem a um saber
 24. necessariamente imperfeito e a uma razão
 25. necessariamente heterônoma. Para Erasmo, como
 26. para os humanistas em geral, essa doutrina era
 27. inaceitável tanto por razões puramente religiosas –
 28. pois, sem o pressuposto da liberdade, caem por
 29. terra todos os preceitos morais, dirigidos a uma
 30. vontade que pode ou não aceitá-los – quanto por
 31. razões humanas. A Renascença havia instalado o
 32. homem no centro da história, e Erasmo não estava
 33. disposto a abrir mão dessa conquista, a mais
 34. valiosa dos novos tempos. Ele não aceitava a idéia
 35. agostiniana de *natura deleta*, da depravação
 36. congênita do homem, em consequência do pecado
 37. original. Para Erasmo, o homem é por natureza
 38. dotado de razão, e ela o impele à concórdia e à
 39. solidariedade. A violência, a guerra, a brutalidade
 40. são contrárias natureza razoável do homem.

Adaptado de: ROUANET, Sérgio Paulo. Erasmo, pensador iluminista. In: _____. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 284-285.

01. Assinale a alternativa que preenche, corretamente e de acordo com o sentido do texto, as lacunas das linhas 05, 17 e 40, respectivamente.

- (A) a – com – à
 (B) a – à – à
 (C) à – a – a
 (D) à – com – a
 (E) à – com – à

02. É possível distinguir quatro partes na organização do texto.

Considere as seguintes sínteses dessas partes.

- 1 - Apresentação da obra em que Erasmo se posiciona contra a Reforma.
 2 - Relato da tentativa de Lutero de persuadir Erasmo a juntar-se ao protestantismo, e da resposta negativa de Erasmo.
 3 - Exposição das razões pelas quais Erasmo é contra a concepção luterana do homem.
 4 - Explicitação da posição de Lutero com relação à natureza da ação e da razão humanas.

A ordem em que essas partes se encontram no texto é

- (A) 1 – 2 – 3 – 4.
 (B) 2 – 3 – 1 – 4.
 (C) 2 – 1 – 4 – 3.
 (D) 3 – 2 – 4 – 1.
 (E) 3 – 4 – 2 – 1.

03. De acordo com o texto, pode-se afirmar que Rouanet

- (A) conduz o leitor à certeza de que existem fatos históricos que devem ser repensados à luz de idéias iluministas.
 (B) argumenta a favor da idéia de que Erasmo e Lutero criticavam toda e qualquer religião, a despeito de suas próprias crenças religiosas.
 (C) apresenta as razões pelas quais Erasmo, na obra intitulada *De Libero Arbitrio*, criticou os pontos centrais da Reforma protestante.
 (D) contesta a idéia de que Lutero era contra a liberdade de pensamento do homem.
 (E) critica o ponto de vista de Erasmo sobre a Reforma protestante.

04. Considere as seguintes afirmações acerca de aspectos estruturais de frases do texto.

- I - Os dois-pontos na linha 03 introduzem uma enumeração que exemplifica o que é entendido pela expressão **grandes afinidades** (l. 01-02).
- II - No segmento **a um saber necessariamente imperfeito e a uma razão necessariamente heterônoma** (l. 23-25), a segunda ocorrência da preposição **a** pode ser omitida sem prejuízo do sentido e da correção da frase.
- III - A ocorrência da preposição **por** imediatamente após **tanto** (l. 27) torna opcional sua repetição no segmento **quanto por razões humanas** (l. 30-31).

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I.
 (B) Apenas II.
 (C) Apenas III.
 (D) Apenas I e II.
 (E) Apenas II e III.

05. Assinale a alternativa que estabelece uma relação de referência correta entre o primeiro e o segundo segmentos extraídos do texto.

- (A) **isso** (l. 06) – **a [crítica] que Lutero começou a dirigir contra Roma** (l. 02-03)
- (B) **sua** (l. 14) – **a tese da vontade livre** (l. 13)
- (C) **essa doutrina** (l. 26) – **a queda condenava o homem a um saber necessariamente imperfeito** (l. 22-24)
- (D) **dessa conquista** (l. 33) – **A Renascença havia instalado o homem no centro da história** (l. 31-32)
- (E) **o** (l. 38) – **Erasmus** (l. 37)

06. Assinale a alternativa em que, nas três palavras portuguesas, é possível reconhecer o sentido da respectiva palavra latina transcrita do texto.

- (A) **Libero** (l. 12) → libertino – livresco – liberal
- (B) **Servo** (l. 18) → serviço – serventia – subserviência
- (C) **Arbitrio** (l. 18) → alvitre – arborescente – arbitrário
- (D) **natura** (l. 35) → desnaturado – nauta – nativo
- (E) **deleta** (l. 35) → deletar – indelével – delação

07. No contexto em que se encontra, o nexos **pelo menos** (l. 15) poderia ser corretamente substituído por

- (A) até mesmo.
 (B) somente.
 (C) exceto.
 (D) não apenas.
 (E) ao menos.

08. Considere as seguintes propostas de substituição de segmentos do texto.

- I - Substituir **de Deus** (l. 21) por **divina**.
- II - Substituir **morais** (l. 29) por **da moral**.
- III - Substituir **razoável** (l. 40) por **da razão**.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I.
 (B) Apenas II.
 (C) Apenas III.
 (D) Apenas I e II.
 (E) Apenas II e III.

09. Considere as propostas de reescrita do seguinte período do texto.

Para Erasmo, o homem é por natureza dotado de razão, e ela o impele à concórdia e à solidariedade (l. 37-39).

- I - De acordo com Erasmo, o homem é racional por natureza, e ela o leva à busca da concórdia e da solidariedade.
- II - Segundo Erasmo, por natureza, o homem é racional, e isso o leva à busca da concórdia e da solidariedade.
- III - O homem, segundo Erasmo, tem natureza racional, o que o leva a buscar a concórdia e a solidariedade.

Quais propostas de reescrita mantêm a correção e o sentido do texto original?

- (A) Apenas I.
 (B) Apenas II.
 (C) Apenas III.
 (D) Apenas I e II.
 (E) Apenas II e III.

Instrução: As questões 10 a 14 referem-se ao texto abaixo.

01. Marina me explicou muito direitinho que eu não
 02. tinha razão. O que tinha era falta de confiança
 03. nela. Chorou, e fiquei meio lá, meio cá, propenso a
 04. acreditar que me havia enganado.
 05. – Posso obrigar uma pessoa a não olhar para
 06. mim? Posso furar os olhos do povo?
 07. Não senhora. A coisa era diferente: Eles tinham
 08. sido pegados com a boca na botija, grelando,
 09. esquecidos do mundo. Tinham ou não tinham? Sim
 10. senhor, mas sem malícia.
 11. – Posso furar os olhos do povo?
 12. Esta frase besta foi repetida muitas vezes, e,
 13. em falta de coisa melhor, aceitei-a. De fato, eu
 14. não tinha visto nada. As aparências mentem. A
 15. Terra não é redonda? Esta prova da inocência de
 16. Marina me pareceu considerável. Tantos indivíduos
 17. condenados injustamente neste mundo ruim!
 18. Quem pode lá jurar que isto é assim ou assado?
 19. Procurei mesmo capacitar-me de que Julião
 20. Tavares não existia. Julião Tavares era uma
 21. sensação. Uma sensação desagradável, que eu
 22. pretendia afastar de minha casa quando me
 23. juntasse àquela sensação agradável que ali estava
 24. a choramingar.
 25. – Pois bem, minha filha, não vale a pena falar
 26. mais nisso. Enxugue os olhos. Se você diz que não
 27. foi, não foi. Acabou-se, não se discute. Está aqui
 28. uma lembrancinha que eu lhe trouxe. Vamos ver
 29. se fica bonito.

Adaptado de: RAMOS, Graciliano. *Angústia*. 30. ed.
 São Paulo: Record, 1985. p. 86.

10. Pode-se reportar um diálogo por meio do discurso direto ou do indireto. Graciliano utiliza elementos de ambos os tipos de discurso ao mesmo tempo, especialmente no terceiro parágrafo do texto (l. 07-10).

Considere as seguintes propostas de reescrita desse parágrafo.

- (I) – Não, senhora. A coisa era diferente: vocês tinham sido pegados com a boca na botija, grelando, esquecidos do mundo. Tinham ou não tinham? Sim, senhor, mas sem malícia.
- (II) – Não, senhora. A coisa foi diferente: vocês tinham sido pegados com a boca na botija, grelando, esquecidos do mundo. Tinham ou não tinham?
 – Sim, senhor, mas sem malícia.
- (III) – Não, senhora. A coisa foi diferente: vocês foram pegados com a boca na botija, grelando, esquecidos do mundo. Foram ou não foram?
 – Sim, senhor, mas sem malícia.

Quais propostas são reescritas corretas, em discurso exclusivamente direto, do terceiro parágrafo do texto?

- (A) Apenas I.
 (B) Apenas III.
 (C) Apenas I e II.
 (D) Apenas II e III.
 (E) I, II e III.

11. Assinale a alternativa que apresenta uma transposição gramaticalmente correta da voz passiva para a voz ativa da frase ***Eles tinham sido pegados com a boca na botija*** (l. 07-08).

- (A) Uma pessoa os teria pegado com a boca na botija.
 (B) Pessoas lhes tinham pegado com a boca na botija.
 (C) Alguém os tinha pegado com a boca na botija.
 (D) O povo pegou-os com a boca na botija.
 (E) Tinham pegado eles com a boca na botija.

12. Considere as seguintes afirmações sobre frases interrogativas do texto.

- I - Com a frase **Posso furar os olhos do povo?** (l. 11), o narrador reproduz literalmente a fala de um outro personagem.
- II - Com a pergunta **A Terra não é redonda?** (l. 14-15), o narrador não espera uma resposta, mas quer reforçar o argumento de que as pessoas podem se enganar.
- III - A pergunta **Quem pode lá jurar que isto é assim ou assado?** (l. 18) expressa um pedido de informação que o narrador dirige ao leitor para que este esclareça se de fato aconteceu algo entre Julião Tavares e Marina.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I.
 (B) Apenas II.
 (C) Apenas III.
 (D) Apenas I e II.
 (E) I, II e III.

13. O bloco superior, abaixo, apresenta três trechos do texto; o bloco inferior, interpretações desses trechos.

Associe adequadamente cada um dos três trechos à sua correta interpretação.

- () **De fato, eu não tinha visto nada. As aparências mentem.** (l. 13-14)
- () **Tantos indivíduos condenados injustamente neste mundo ruim!** (l. 16-17)
- () **Procurei mesmo capacitar-me de que Julião Tavares não existia.** (l. 19-20)

- 1 - O narrador considera a possibilidade de que Marina não esteja mentindo.
- 2 - O narrador procura persuadir-se de que há razão para não julgar sumariamente Marina.
- 3 - O narrador apela para fatos que justifiquem sua desconfiança acerca da fidelidade de Marina.
- 4 - O narrador dispõe-se a recorrer ao que não é racional para acreditar em Marina.

A seqüência correta de preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é

- (A) 1 - 2 - 4.
 (B) 1 - 3 - 2.
 (C) 3 - 4 - 1.
 (D) 3 - 2 - 4.
 (E) 4 - 3 - 2.

14. Assinale a alternativa que preenche corretamente as lacunas do trecho abaixo, na ordem em que aparecem.

Já sei o que vai acontecer: Marina me muito direitinho que eu não razão. O que , na verdade, falta de confiança nela. Talvez ela até , talvez não.

- (A) explicou - tinha - tinha - era - chorasse
 (B) explicará - tenho - tenho - é - chore
 (C) explicaria - tinha - teria - é - chore
 (D) explicará - teria - tinha - era - choraria
 (E) explicaria - tenho - teria - seria - chorasse

Instrução: A questão 15 refere-se aos textos acima, de Sérgio Paulo Rouanet e de Graciliano Ramos.

15. Assinale a alternativa em que as três palavras ou expressões usadas por Rouanet pertencem ao registro formal e as três usadas por Graciliano Ramos pertencem ao registro coloquial.

	Rouanet	Graciliano
(A)	<i>indulgências</i> (l. 04) <i>determinista</i> (l. 16) <i>heterônoma</i> (l. 25)	<i>direitinho</i> (l. 01) <i>com a boca na botija</i> (l. 08) <i>frase besta</i> (l. 12)
(B)	<i>adesão</i> (l. 07) <i>pressionado</i> (l. 08) <i>congênita</i> (l. 36)	<i>tinha razão</i> (l. 02) <i>propenso</i> (l. 03) <i>malícia</i> (l. 10)
(C)	<i>defesa</i> (l. 04) <i>respondia</i> (l. 07) <i>queda</i> (l. 23)	<i>grelando</i> (l. 08) <i>injustamente</i> (l. 17) <i>assim ou assado</i> (l. 18)
(D)	<i>mera</i> (l. 19) <i>caem por terra</i> (l. 28-29) <i>idéia</i> (l. 34)	<i>furar os olhos</i> (l. 06) <i>De fato</i> (l. 13) <i>lembrancinha</i> (l. 28)
(E)	<i>abrir mão</i> (l. 33) <i>conquista</i> (l. 33) <i>pecado</i> (l. 36)	<i>considerável</i> (l. 16) <i>ruim</i> (l. 17) <i>choramingar</i> (l. 24)

Instrução: As questões 16 a 25 referem-se ao texto abaixo.

01. Sendo a palavra escrita um produto da cultura,
02. nisto, como em tudo mais, o indivíduo tem o
03. direito de adoptar a que quiser – a que lhe parecer
04. melhor ou mais conveniente. Isso quer dizer que,
05. tecnicamente, haver tantas ortografias quantos
06. há escritores. Terá isso o inconveniente de, se um
07. escritor optar por uma ortografia antipática ao
08. público, o público o não ler? Seja: o inconveniente
09. é para ele, não para o público. Praticou um acto:
10. sofreu-lhe ele mesmo, só ele, as conseqüências
11. intelectuais e morais.
12. cuidadosamente entre o dever cultural e
13. o dever social. O meu dever cultural é pensar por
14. mim, sem obediência a outrem; o meu dever
15. cultural é registrar pela palavra escrita, grafando
16. como entendo que devo, o que pensei. Assim se
17. cria a cultura e portanto a civilização. Cessa aqui,
18. porém, o que é puramente o meu dever cultural.
19. Com a publicação do meu escrito, estou já,
20. simultaneamente, em duas esferas – a cultural e a
21. social: na cultural, pelo conteúdo do meu escrito;
22. na social, pela acção, actual ou possível, sobre o
23. ambiente. O meu escrito contém elementos
24. prejudiciais à sociedade? Se legitimamente e por
25. mim o pensei, continuo cumprindo meu dever
26. cultural; meu dever social é que, consciente ou
27. inconscientemente, não cumpri. São fenómenos
28. distintos, dependentes, um, da minha
29. contingência; outro, da minha consciência moral,
30. se a tiver.
31. Ora, a ortografia é um fenómeno puramente
32. cultural: não tem aspecto social algum, porque não
33. tem aspecto social o que não contém um elemento
34. moral (ou imoral). O único efeito presumidamente
35. prejudicial que estas divergências ortográficas
36. podem ter é o de estabelecer confusão no público.
37. Isso, porém, é da essência da cultura, que consiste
38. precisamente em “estabelecer confusão”
39. intelectual – em obrigar a pensar por meio do
40. conflito de doutrinas religiosas, filosóficas,
41. políticas, literárias e outras. Onde essas
42. divergências ortográficas produziram já um efeito
43. prejudicial, e portanto imoral, é se o Estado
44. admitisse essa divergência em seus documentos e
45. publicações, e, derivadamente, a consentisse nas
46. escolas.

Adaptado de: PESSOA, Fernando. O problema ortográfico.
In: _____. *A língua portuguesa*. São Paulo:
Cia. das Letras, 1999. p. 23-25.

16. Assinale a alternativa que preenche correta e respectivamente as lacunas das linhas 05 e 12.

- (A) pode – Distingam-se
- (B) podem – Distinga-se
- (C) pode – Distinga-se
- (D) pode – Distinguem-se
- (E) podem – Distingam-se

17. Considere as seguintes afirmações.

- I - Ao escolher a forma ortográfica que mais lhe convém, o escritor provoca mudanças nas convenções ortográficas do idioma.
- II - O Estado deve evitar a multiplicidade de formas ortográficas para uma mesma palavra em textos que o representem.
- III - A variedade de ortografias é prejudicial à cultura, pois dificulta a difusão de idéias.

Quais estão de acordo com o texto?

- (A) Apenas I.
- (B) Apenas II.
- (C) Apenas III.
- (D) Apenas I e II.
- (E) I, II e III.

18. No texto, é estabelecido um contraste entre dois planos: o cultural e o social.

Verifique a que plano dizem respeito as seguintes expressões usadas no texto, identificando-as com o número 1 (plano cultural) ou com o número 2 (plano social).

- () *conseqüências intelectuais* (l. 10-11)
- () *sem obediência a outrem* (l. 14)
- () *elementos prejudiciais* (l. 23-24)
- () *consciência moral* (l. 29)

A seqüência correta de preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é

- (A) 1 – 2 – 1 – 2.
- (B) 2 – 1 – 2 – 1.
- (C) 2 – 1 – 2 – 2.
- (D) 1 – 2 – 1 – 1.
- (E) 1 – 1 – 2 – 2.

19. Considerando que na edição brasileira do texto de Fernando Pessoa foi mantida a ortografia vigente em Portugal, assinale a alternativa em que as três palavras apresentadas evidenciam diferenças entre a ortografia portuguesa e a brasileira.

- (A) *adoptar* (l. 03) – *optar* (l. 07) – *acto* (l. 09)
- (B) *adoptar* (l. 03) – *acção* (l. 22) – *fenómenos* (l. 27)
- (C) *intelectuais* (l. 11) – *outrem* (l. 14) – *actual* (l. 22)
- (D) *Cessa* (l. 17) – *fenómeno* (l. 31) – *aspecto* (l. 32)
- (E) *aspecto* (l. 32) – *divergências* (l. 35) – *admitisse* (l. 44)

20. Considere as seguintes afirmações sobre o uso da forma pronominal *lhe* no texto.

- I - O pronome *lhe* (l. 03) poderia ser substituído pelo segmento **a ele**, sem prejuízo da correção da frase.
- II - O pronome *lhe* (l. 10) poderia ser substituído pelo possessivo **suas**, a ser inserido antes da palavra **conseqüências** (l. 10), sem prejuízo do sentido e da correção da frase.
- III - A forma pronominal *lhe* (l. 10) seria substituída pela forma direta **o**, se a forma verbal **sofreu** (l. 10) fosse substituída por **suportou**.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I.
- (B) Apenas II.
- (C) Apenas III.
- (D) Apenas I e II.
- (E) I, II e III.

21. Assinale a alternativa que apresenta os sinônimos mais adequados para as palavras **conveniente** (l. 04), **distintos** (l. 28) e **consiste** (l. 37), respectivamente.

- (A) favorável – evidentes – resulta
- (B) apropriada – diferentes – reside
- (C) convencional – diferentes – reside
- (D) favorável – diferentes – resulta
- (E) apropriada – evidentes – reside

22. Leia, abaixo, propostas de alteração no emprego de sinais de pontuação no texto.

- 1 - Substituir os dois-pontos na linha 09 por ponto-e-vírgula.
- 2 - Suprimir as vírgulas que isolam o segmento **só ele** na linha 10.
- 3 - Inserir uma vírgula antes e outra depois da conjunção **portanto** (l. 17).
- 4 - Inserir uma vírgula antes de **o que** na linha 33.

As propostas que manteriam a correção das respectivas frases são

- (A) 1 e 3.
- (B) 2 e 4.
- (C) 3 e 4.
- (D) 1, 2 e 3.
- (E) 1, 3 e 4.

23. Considere as seguintes afirmações acerca da exigência do emprego de preposições no texto.

- I - A combinação **pela** (l. 15) poderia ser substituída pela expressão **por meio da**, sem prejuízo da relação de sentido ali estabelecida.
- II - Caso se substituísse a forma verbal **estou** (l. 19) por **defronto-me**, seria mantido o emprego da preposição **em** neste período.
- III - Se o adjetivo **prejudiciais** (l. 24) fosse substituído por **estranhos**, o emprego da crase seria desnecessário nesta oração.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I.
- (B) Apenas II.
- (C) Apenas III.
- (D) Apenas I e III.
- (E) I, II e III.

24. Assinale a alternativa que apresenta uma afirmação correta acerca de elementos de coesão no texto.

- (A) O nexos **porém** (l. 18) poderia ser substituído por **pois**, sem prejuízo da relação que se estabelece entre a oração em que se encontra e o trecho que a antecede.
- (B) O pronome **o** (l. 25) remete ao segmento **meu dever cultural** (l. 25-26).
- (C) A expressão **em virtude disso**, seguida de vírgula, poderia ser inserida imediatamente antes de **meu dever social** (l. 26), a fim de explicitar a relação de sentido ali existente.
- (D) O pronome **a** (l. 30) retoma o segmento **consciência moral** (l. 29).
- (E) O nexos **Ora** (l. 31) poderia ser substituído por **Além do mais**, sem causar alteração do sentido do período.

25. Assinale a alternativa que apresenta uma afirmação correta acerca do emprego, no texto, de advérbios formados pelo sufixo *-mente*.

- (A) Assim como **cuidadosamente** (l. 12) significa 'com cuidado', também **puramente** (l. 18) significa 'com pureza'.
- (B) O advérbio **legitimamente** (l. 24) poderia ser substituído por **realmente**, mantidos o sentido e a correção da frase.
- (C) Embora o sufixo *-mente* apareça apenas na palavra **inconscientemente** (l. 27), ele poderia também ser acrescentado à palavra **consciente** (l. 26), sem alteração do sentido contextual.
- (D) O advérbio **presumidamente** (l. 34) poderia ser substituído pelo segmento **que presumo ser**, mantida a correção e o sentido da frase.
- (E) O advérbio **precisamente** (l. 38) poderia ser deslocado para o início do período, sem alteração do sentido contextual.

ANEXO E: VESTIBULAR 2018

LÍNGUA PORTUGUESA

Instrução: As questões **01** a **08** estão relacionadas ao texto abaixo.

01. Nada mais importante para chamar a
02. atenção sobre uma verdade do que exagerá-
03. la. Mas também, nada mais perigoso,
04. um dia vem a reação indispensável e a relega
05. injustamente para a categoria do erro, até
06. que se efetue a operação difícil de chegar a
07. um ponto de vista objetivo, sem desfigurá-la
08. de um lado nem de outro. É o que tem
09. ocorrido com o estudo da relação entre a obra
10. e o seu condicionamento social, que a certa
11. altura chegou a ser vista como chave para
12. compreendê-la, depois foi rebaixada como
13. falha de visão, — e talvez só agora comece a
14. ser proposta nos devidos termos.
15. De fato, antes se procurava mostrar que
16. o valor e o significado de uma obra
17. dependiam de ela exprimir ou não certo
18. aspecto da realidade, e que este aspecto
19. constituía o que ela tinha de essencial.
20. Depois, chegou-se à posição oposta,
21. procurando-se mostrar que a matéria de uma
22. obra é secundária, e que a sua importância
23. deriva das operações formais postas em jogo,
24. conferindo-lhe uma peculiaridade que a torna
25. de fato independente de quaisquer
26. condicionamentos, sobretudo social,
27. considerado inoperante como elemento de
28. compreensão. Hoje sabemos que a
29. integridade da obra não permite adotar
30. nenhuma dessas visões ; e que só a
31. podemos entender fundindo texto e contexto
32. numa interpretação dialeticamente íntegra,
33. em que tanto o velho ponto de vista que
34. explicava pelos fatores externos, quanto o
35. outro, norteado pela convicção de que a
36. estrutura é virtualmente independente, se
37. combinam como momentos necessários do
38. processo interpretativo. Sabemos, ainda, que
39. o externo (no caso, o social) importa, não
40. como causa, nem como significado, mas como
41. elemento que desempenha certo papel na
42. constituição da estrutura, tornando-se,
43. portanto, interno.

44. Neste caso, saímos dos aspectos
45. periféricos da sociologia, ou da história
46. sociologicamente orientada, para chegar a
47. uma interpretação estética que assimilou a
48. dimensão social como fator de arte. Quando
49. isto se dá, ocorre o paradoxo assinalado
50. inicialmente: o externo se torna interno e a
51. crítica deixa de ser sociológica, para ser
52. apenas crítica. Segundo esta ordem de ideias,
53. o ângulo sociológico adquire uma validade
54. maior do que tinha. Em, não pode mais
55. ser imposto como critério único, ou mesmo
56. preferencial, pois a importância de cada fator
57. depende do caso a ser analisado. Uma crítica
58. que se queira integral deve deixar de ser
59. unilateralmente sociológica, psicológica ou
60. linguística, para utilizar livremente os
61. elementos capazes de conduzir a uma
62. interpretação coerente.

Adaptado de: CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

01. Assinale a alternativa que preenche corretamente as lacunas das linhas 03, 30 e 54, nessa ordem.

- (A) porque – dissociadas – compensação
- (B) por que – dissossiadadas – compensação
- (C) por que – dissociadas – compensação
- (D) porque – dissociadas – compensação
- (E) porque – dissossiadadas – compensação

02. Assinale a afirmação que está de acordo com a argumentação defendida pelo autor no texto.

- (A) O autor defende um ponto de vista objetivo de análise que trate da relação entre a obra e o condicionamento social, por meio de interpretação exacerbada da realidade, concebida como verdade, para chamar a atenção do leitor.
- (B) O autor defende que o valor e o significado de uma obra são dependentes de sua relação com a realidade e que este aspecto constitui o essencial da análise literária, por agregar uma história sociologicamente orientada, com a valorização dos aspectos externos à obra.
- (C) O autor defende uma análise unicamente sociológica da obra para que se configure uma interpretação assimilada à realidade, que conceda uma validade maior ao ângulo sociológico e se chegue à verdade no processo interpretativo.
- (D) O autor defende uma interpretação coerente e estética, que considere o aspecto externo (social) como interno e como fator de arte agregado a outros elementos, com a consideração da importância de dado fator como dependente de cada obra em análise.
- (E) O autor defende que, para se chegar a uma interpretação coerente que valorize o texto e o contexto externo, deve-se atribuir o mesmo grau de importância aos fatores externos (sociais) e internos (psicológicos ou linguísticos).

03. Considere as seguintes afirmações sobre a síntese de cada parágrafo do texto.

- I - O primeiro parágrafo situa a problemática relacionada à relação da obra com o seu condicionamento social, com a apresentação de duas posições.
- II - O segundo parágrafo apresenta os modos de abordagem da relação entre a obra e a realidade, constituídos no tempo.
- III - O terceiro parágrafo procura separar as diferentes posições acerca da análise literária para inserir a relação entre obra e realidade como um fator de arte.

Quais estão de acordo com o texto?

- (A) Apenas I.
- (B) Apenas III.
- (C) Apenas I e II.
- (D) Apenas II e III.
- (E) I, II e III.

04. Considere as seguintes propostas de substituição de nexos do texto e assinale com **1** aquelas que mantêm o sentido do texto e com **2** aquelas que alteram.

- () *Mas* (l. 03) por **sobretudo**.
- () *De fato* (l. 15) por **No entanto**.
- () *portanto* (l. 43) por **todavia**.
- () *pois* (l. 56) por **porque**.

A sequência correta de preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é

- (A) 1 – 2 – 1 – 1.
- (B) 1 – 1 – 2 – 2.
- (C) 2 – 1 – 2 – 1.
- (D) 2 – 2 – 1 – 1.
- (E) 2 – 2 – 2 – 1.

05. Considere as seguintes afirmações sobre o uso de pronomes no texto.

I - O pronome *a* (l. 04) faz referência à expressão *a reação indispensável* (l. 04).

II - A forma pronominal *la* (l. 07) faz referência à expressão *uma verdade* (l. 02).

III - O pronome *se* (l. 42) faz referência à expressão *o externo* (l. 39).

Quais das afirmações acima estão corretas?

- (A) Apenas I.
- (B) Apenas II.
- (C) Apenas I e III.
- (D) Apenas II e III.
- (E) I, II e III.

06. Assinale a alternativa que apresenta apenas palavras que contêm dígrafos consonantais.

- (A) *reação* (l. 04) – *quaisquer* (l. 25) – *paradoxo* (l. 49).
- (B) *chegar* (l. 06) – *rebaixada* (l. 12) – *deixar* (l. 58).
- (C) *chegar* (l. 06) – *convicção* (l. 35) – *linguística* (l. 60).
- (D) *chave* (l. 11) – *nenhuma* (l. 30) – *necessários* (l. 37).
- (E) *expressir* (l. 17) – *explicava* (l. 34) – *externos* (l. 34).

07. Considere o trecho abaixo extraído do texto.

É o que tem ocorrido com o estudo da relação entre a obra e o seu condicionamento social, que a certa altura chegou a ser vista como chave para compreendê-la, depois foi rebaixada como falha de visão, — e talvez só agora comece a ser proposta nos devidos termos (l. 08 a 14).

Se a palavra *relação* fosse substituída por *vínculo*, quantas outras palavras no trecho teriam de ser modificadas para fins de correção gramatical?

- (A) Duas.
- (B) Três.
- (C) Quatro.
- (D) Cinco.
- (E) Seis.

08. Considere as seguintes afirmações sobre o significado de palavras nos contextos de ocorrência.

I - A palavra *chave* (l. 11) poderia ser substituída pela expressão *elemento essencial*, sem prejuízo da compreensão do sentido do parágrafo.

II - A palavra *Hoje* (l. 28) diz respeito somente ao dia em que o autor escreveu o texto, servindo para situá-lo nesse momento específico da escrita.

III - A palavra *dialeticamente* (l. 32) diz respeito a um modo de interpretação que considera a interação de fatores distintos em um processo de síntese.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I.
- (B) Apenas II.
- (C) Apenas III.
- (D) Apenas I e III.
- (E) I, II e III.

Instrução: As questões **09** a **16** estão relacionadas ao texto abaixo.

01. – Temos sorte de viver no Brasil – dizia
 02. meu pai, depois da guerra. – Na Europa
 03. mataram milhões de judeus.
 04. Contava as experiências que os médicos
 05. nazistas faziam com os prisioneiros.
 06. Decepavam-lhes as cabeças, faziam-nas
 07. encolher – à maneira, li depois, dos índios
 08. Jivaros. Amputavam pernas e braços.
 09. Realizavam estranhos transplantes: uniam a
 10. metade superior de um homem metade
 11. inferior de uma mulher, ou aos quartos
 12. traseiros de um bode. Felizmente morriam
 13. essas atrozes quimeras; expiravam como
 14. seres humanos, não eram obrigadas a viver
 15. como aberrações. (..... essa altura eu tinha
 16. os olhos cheios de lágrimas. Meu pai pensava
 17. que a descrição das maldades nazistas me
 18. deixava comovido.)
 19. Em 1948 foi proclamado o Estado de
 20. Israel. Meu pai abriu uma garrafa de vinho –
 21. o melhor vinho do armazém –, brindamos ao
 22. acontecimento. E não saíamos de perto do
 23. rádio, acompanhando notícias da guerra
 24. no Oriente Médio. Meu pai estava
 25. entusiasmado com o novo Estado: em Israel,
 26. explicava, vivem judeus de todo o mundo,
 27. judeus brancos da Europa, judeus pretos da
 28. África, judeus da Índia, isto sem falar nos
 29. beduínos com seus camelos: tipos muito
 30. esquisitos, Guedali.
 31. Tipos esquisitos – aquilo me dava ideias.
 32. Por que não ir para Israel? Num país de
 33. gente tão estranha – e, ainda por cima, em
 34. guerra – eu certamente não chamaria a
 35. atenção. Ainda menos como combatente,
 36. entre a poeira e a fumaça dos incêndios. Eu
 37. me via correndo pelas ruelas de uma aldeia,
 38. empunhando um revólver trinta e oito,
 39. atirando sem cessar; eu me via caindo,
 40. varado de balas. Aquela, sim, era a morte que
 41. eu almejava, morte heroica, esplêndida
 42. justificativa para uma vida miserável, de
 43. monstro encurralado. E, caso não morresse,
 44. poderia viver depois num *kibutz*. Eu, que
 45. conhecia tão bem a vida numa fazenda, teria
 46. muito a fazer ali. Trabalhador dedicado, os
 47. membros do *kibutz* terminariam por me
 48. aceitar; numa nova sociedade há lugar para
 49. todos, mesmo os de patas de cavalo.

Adaptado de: SCLiar, M. *O centauro no jardim*. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2001.

09. Assinale a alternativa que preenche corretamente as lacunas das linhas 10, 15 e 23, nessa ordem.

- (A) à – À – às
 (B) a – A – às
 (C) à – A – às
 (D) a – À – as
 (E) à – A – as

10. Considere as seguintes afirmações sobre o conteúdo do texto.

- I - O narrador do texto considera se mudar para Israel, pois tinha como principal motivação trabalhar em um *kibutz*.
 II - O narrador do texto comemora a proclamação do Estado de Israel com seu pai, pois ambos tinham planos de se mudar do Brasil.
 III - O pai do narrador sentia-se afortunado de morar no Brasil no período pós-guerra, pois seu povo havia sido perseguido na Europa.

Quais afirmações estão corretas?

- (A) Apenas I.
 (B) Apenas II.
 (C) Apenas III.
 (D) Apenas I e II.
 (E) I, II e III.

11. Assinale a alternativa que apresenta a transposição correta para o discurso indireto do trecho abaixo:

– *Temos sorte de viver no Brasil – dizia meu pai, depois da guerra* (l. 01-02).

- (A) Dizia meu pai que tinha sorte de viver no Brasil depois da guerra.
 (B) Dizia meu pai que tínhamos sorte de viver no Brasil depois da guerra.
 (C) Dizia meu pai para mim que tivéramos sorte de viver no Brasil depois da guerra.
 (D) Dizia meu pai: temos sorte de viver no Brasil depois da guerra.
 (E) Disse meu pai que tivemos sorte de viver no Brasil depois da guerra.

12. Considere as propostas de reescrita para o seguinte trecho do texto.
- Em 1948 foi proclamado o Estado de Israel. Meu pai abriu uma garrafa de vinho – o melhor vinho do armazém –, brindamos ao acontecimento. E não saíamos de perto do rádio, acompanhando as notícias da guerra no Oriente Médio* (l. 19-24).
- I - Meu pai abriu uma garrafa de vinho e brindamos ao acontecimento – o melhor vinho do armazém. Em 1948 foi proclamado o Estado de Israel e não saíamos de perto do rádio, acompanhando as notícias da guerra no Oriente Médio.
- II - Em 1948, o melhor vinho do armazém foi aberto por meu pai (uma garrafa), foi proclamado o Estado de Israel, brindamos ao acontecimento e, acompanhando as notícias da guerra no Oriente Médio, não saíamos de perto do rádio.
- III - Em 1948, quando foi proclamado o Estado de Israel, meu pai abriu uma garrafa de vinho – o melhor vinho do armazém –, brindamos ao acontecimento. E não saíamos de perto do rádio, acompanhando as notícias da guerra no Oriente Médio.
- Quais estão corretas e preservam a significação do trecho original?
- (A) Apenas I.
(B) Apenas II.
(C) Apenas III.
(D) Apenas I e III.
(E) I, II e III.
13. Assinale **V** (verdadeiro) ou **F** (falso) as afirmações a seguir, sobre os sujeitos de algumas formas verbais do texto.
- () O sujeito da forma verbal *mataram* (l. 02) é *milhões de judeus* (l. 03).
- () O sujeito da forma verbal *Amputavam* (l. 08) é *os médicos nazistas* (l. 04-05).
- () O sujeito da forma verbal *morriam* (l. 12) é *essas atrocidades quimeras* (l. 13).
- () O sujeito da locução verbal *foi proclamado* (l. 19) é *o Estado de Israel* (l. 19).
- A sequência correta de preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é
- (A) F – V – V – V.
(B) V – F – V – F.
(C) V – F – F – V.
(D) V – V – V – V.
(E) F – V – F – F.
14. Assinale a proposta de mudança no emprego de vírgula que mantém a correção e o sentido do enunciado original.
- (A) Colocação de vírgula imediatamente após *experiências* (l. 04).
(B) Colocação de vírgula imediatamente após *Felizmente* (l. 12).
(C) Colocação de vírgula imediatamente após *que* (l. 17).
(D) Colocação de vírgula imediatamente após *país* (l. 32).
(E) Colocação de vírgula imediatamente após *morte* (l. 40).
15. Assinale a alternativa em que a substituição proposta mantém o sentido da passagem do texto, considerando o contexto em que a expressão é empregada.
- (A) *essas atrocidades quimeras* (l. 13) por *esses assombrosos monstros*.
(B) *expiravam como seres humanos* (l. 13-14) por *respiravam como pessoas*.
(C) *ainda por cima* (l. 33) por *ainda assim*.
(D) *varado de balas* (l. 40) por *morto com tiros*.
(E) *encurralado* (l. 43) por *curvado*.
16. Se a forma verbal *almejava* fosse substituída por *aspirava* em *Aquela, sim, era a morte que eu almejava* (l. 40-41), qual das alternativas abaixo estaria gramaticalmente correta?
- (A) Aquela, sim, era a morte a que eu aspirava.
(B) Aquela, sim, era a morte para a qual eu aspirava.
(C) Aquela, sim, era a morte que eu aspirava.
(D) Aquela, sim, era a morte de que eu aspirava.
(E) Aquela, sim, era a morte com a qual eu aspirava.

Instrução: As questões 17 a 25 estão relacionadas ao texto abaixo.

01. me perguntam: quantas palavras
 02. uma pessoa sabe? Essa é uma pergunta
 03. importante, principalmente para quem ensina
 04. línguas estrangeiras. Seria muito útil para
 05. quem planeja um curso de francês ou japonês
 06. ter uma estimativa de quantas palavras um
 07. nativo conhece; e quantas os alunos precisam
 08. aprender para usar a língua com certa
 09. facilidade. Essas informações seriam preciosas
 10. para quem está preparando um manual que
 11. inclua, entre outras coisas, um planejamento
 12. cuidadoso da introdução gradual de vocabulário.
 13. À parte disso, a pergunta tem seu
 14. interesse próprio. Uma língua não é apenas
 15. composta de palavras: ela inclui também regras
 16. gramaticais e um mundo de outros elementos
 17. que também precisam ser dominados. Mas as
 18. palavras são particularmente numerosas, e é
 19. notável como qualquer pessoa, instruída ou
 20. não, acesso a esse acervo imenso de
 21. informação com facilidade e rapidez. Assim,
 22. perguntar quantas palavras uma pessoa sabe
 23. é parte do problema geral de o que é que
 24. uma pessoa tem em sua mente e que
 25. permite usar a língua, falando e entendendo.
 26. Antes de mais nada, porém, o que é uma
 27. palavra? Ora, alguém vai dizer, "todo mundo
 28. sabe o que é uma palavra". Mas não é bem
 29. assim. Considere a palavra *olho*. É muito claro
 30. que isso aí é uma palavra – mas será que
 31. *olhos* é a mesma palavra (só que no plural)?
 32. Ou será outra palavra?
 33. Bom, há razões para responder das duas
 34. maneiras: é a mesma palavra, porque significa a
 35. mesma coisa (mas com a ideia de plural); e é
 36. outra palavra, porque se pronuncia diferentemente
 37. (*olhos* tem um "s" final que *olho* não tem, além
 38. da diferença de timbre das vogais tônicas).
 39. Entretanto, a razão principal por que julgamos
 40. que *olho* e *olhos* sejam a mesma palavra é
 41. que a relação entre elas é extremamente
 42. regular; ou seja, vale não apenas para esse
 43. par, mas para milhares de outros pares de
 44. elementos da língua: olho/olhos, orelha/orelhas,
 45. gato/gatos, etc. E, semanticamente, a relação
 46. é a mesma em todos os pares: a forma sem
 47. "s" denota um objeto só, a forma com "s"
 48. denota mais de um objeto. Daí se tira uma
 49. consequência importante: não é preciso aprender
 50. e guardar permanentemente na memória
 51. cada caso individual; aprendemos uma regra
 52. geral ("faz-se o plural acrescentando um "s" ao
 53. singular"), e estamos prontos.

Adaptado de: PERINI, Mário A. *Semântica lexical*.
ReVEL, v. 11, n. 20, 2013.

17. Assinale a alternativa que preenche corretamente as lacunas das linhas 01, 20 e 24, nessa ordem.

- (A) Às vezes – têm – lhe
- (B) Às vezes – tem – lhe
- (C) As vezes – têm – o
- (D) Às vezes – tem – o
- (E) As vezes – têm – lhe

18. Assinale a afirmação que está de acordo com o sentido global do texto.

- (A) O autor trata da importância de aprender e armazenar permanentemente na memória cada palavra individual para o falante usar uma língua e aprender outras, como francês ou japonês.
- (B) O autor defende que o falante não aprende casos individuais, mas regras gerais que lhe permitem usar uma língua, materna ou estrangeira.
- (C) O autor enfatiza a importância do vocabulário nos diferentes métodos de ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira.
- (D) O autor argumenta que considerar a distinção entre singular e plural das palavras pode levar à criação de um método eficaz de aprendizado de línguas estrangeiras.
- (E) O autor aborda as causas do armazenamento de palavras pelo falante e as consequências desse armazenamento no uso da língua materna e na aprendizagem de línguas estrangeiras.

19. O deslocamento de segmentos de um texto pode ou não afetar as relações de sentido estabelecidas.

Assinale a alternativa em que o deslocamento de segmentos – considerando os ajustes com maiúscula, minúscula e pontuação – mantém as relações de sentido do parágrafo do texto.

- (A) *principalmente* (l. 03) para imediatamente depois de *é* (l. 02).
- (B) *entre outras coisas* (l. 11) para imediatamente antes de *Essas informações* (l. 09).
- (C) *Antes de mais nada* (l. 26) para imediatamente depois de *uma* (l. 26).
- (D) *Ora* (l. 27) para imediatamente depois de *alguém* (l. 27).
- (E) *Entretanto* (l. 39) para imediatamente depois de *principal* (l. 39).

20. Considere as seguintes propostas de substituição de palavras do texto.

- 1 - *estimativa* (l. 06) por **pretensão**.
- 2 - *gradual* (l. 12) por **progressiva**.
- 3 - *acervo* (l. 20) por **conjunto**.

Quais propostas indicam que a segunda palavra constitui sinônimo adequado da primeira, considerando o contexto em que ocorre?

- (A) Apenas 1.
- (B) Apenas 2.
- (C) Apenas 3.
- (D) Apenas 1 e 2.
- (E) Apenas 2 e 3.

21. Considere as seguintes afirmações sobre o texto.

I - Os usos pronominais e verbais ora na primeira pessoa do singular, ora na primeira pessoa do plural, ora na terceira pessoa devem-se ao caráter científico do texto.

II - Expressões como *Bom* (l. 33) e *daí* (l. 48) revelam um uso coloquial da língua relacionado ao fato de o texto ter sido publicado em revista, e não em livro.

III- A predominância de verbos no presente do indicativo, no texto, é reveladora de seu caráter expositivo-argumentativo.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I.
- (B) Apenas II.
- (C) Apenas III.
- (D) Apenas I e II.
- (E) I, II e III.

22. O autor fala da *diferença de timbre das vogais tônicas* (l. 38) entre *olho* (em sua forma singular) e *olhos* (em sua forma plural). Assinale a alternativa que apresenta uma palavra cuja flexão de número acarrete essa mesma diferença de timbre vocálico mencionado pelo autor.

- (A) Carço – carços
- (B) Cachorro – cachorros
- (C) Acordo – acordos
- (D) Estojo – estojos
- (E) Rosto – rostos

23. Assinale com **V** (verdadeiro) ou **F** (falso) as seguintes afirmações.

- () As interrogações servem para o autor problematizar o tema do texto e exigir uma resposta do leitor.
- () Os usos de futuro do pretérito, no primeiro parágrafo, funcionam como um recurso para o autor sugerir possibilidades ao leitor.
- () O uso da forma verbal *julgamos* (l. 39), no plural, refere-se ao autor e aos demais falantes da língua portuguesa, incluindo os leitores.
- () As aspas (l. 27-28) referem o dizer de uma pessoa indeterminada, que o autor traz para se contrapor por meio de um contra-argumento.

A sequência correta de preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é

- (A) F – F – V – F.
- (B) F – V – V – V.
- (C) V – V – F – V.
- (D) F – V – F – V.
- (E) V – F – F – F.

24. Considere as propostas de reescrita para o seguinte trecho do texto, levando em conta os contextos que o antecedem e o seguem.

Daí se tira uma consequência importante: não é preciso aprender e guardar permanentemente na memória cada caso individual; aprendemos uma regra geral ("faz-se o plural acrescentando um "s" ao singular"), e estamos prontos (l. 48-53).

- I - Tira-se daí uma consequência importante: aprendemos uma regra geral – "faz-se o plural acrescentando um "s" ao singular" –, e estamos prontos. Não é preciso aprender e guardar permanentemente na memória cada caso individual.
- II - Daí se tira como consequência importante o fato de não ser preciso aprender e guardar permanentemente na memória cada caso individual, pois aprendemos uma regra geral ("faz-se o plural acrescentando um "s" ao singular"), e estamos prontos.
- III- Não é preciso aprender e guardar permanentemente na memória cada caso individual; aprendemos uma regra geral ("faz-se o plural acrescentando um "s" ao singular"), e estamos prontos. Essa é a consequência importante que daí se tira.

Quais estão corretas e preservam a significação do trecho original?

- (A) Apenas I.
- (B) Apenas III.
- (C) Apenas I e II.
- (D) Apenas II e III.
- (E) I, II e III.

25. A regra gramatical de flexão nominal, expressa pelo autor nas linhas 52 e 53 ("*faz-se o plural acrescentando um "s" ao singular*"), não se aplica a todas as palavras da língua portuguesa.

Qual alternativa comprova essa afirmação?

- (A) Mamão.
- (B) Bênção.
- (C) Degrau.
- (D) Exame.
- (E) Cidadão.

ANEXO F: ENEM 1998

ENEM/98

REDAÇÃO

O Que É O Que É

(...)

Viver
e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
a beleza de ser um eterno aprendiz
Eu sei
que a vida devia ser bem melhor
e será
Mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita

(...)

Luiz Gonzaga Jr. (Gonzaguinha)

Redija um texto dissertativo, sobre o tema "**Viver e Aprender**", no qual você exponha suas idéias de forma clara, coerente e em conformidade com a norma culta da língua, sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador "O Que É O Que É".

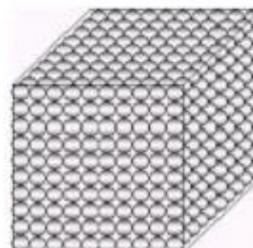
Dê um título à sua redação, que deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha anexa ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.

QUESTÕES OBJETIVAS

Observe nas questões 1 e 2 o que foi feito para colocar bolinhas de gude de 1 cm de diâmetro numa caixa cúbica com 10 cm de aresta.

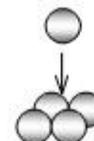
- 01 Uma pessoa arrumou as bolinhas em camadas superpostas iguais, tendo assim empregado:

- (A) 100 bolinhas.
(B) 300 bolinhas.
(C) 1000 bolinhas.
(D) 2000 bolinhas.
(E) 10000 bolinhas.



- 02 Uma segunda pessoa procurou encontrar outra maneira de arrumar as bolas na caixa achando que seria uma boa idéia organizá-las em camadas alternadas, onde cada bolinha de uma camada se apoiaria em 4 bolinhas da camada inferior, como mostra a figura. Deste modo, ela conseguiu fazer 12 camadas. Portanto, ela conseguiu colocar na caixa:

- (A) 729 bolinhas.
(B) 984 bolinhas.
(C) 1000 bolinhas.
(D) 1086 bolinhas.
(E) 1200 bolinhas.



ENEM/98

Para falar e escrever bem, é preciso, além de conhecer o padrão formal da Língua Portuguesa, saber adequar o uso da linguagem ao contexto discursivo. Para exemplificar este fato, seu professor de Língua Portuguesa convida-o a ler o texto *Aí, Galera*, de Luís Fernando Veríssimo. No texto, o autor brinca com situações de discurso oral que fogem à expectativa do ouvinte.

Aí, Galera

Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo "estereotipação"? E, no entanto, por que não?

- *Aí, campeão. Uma palavrinha pra galera.*
 - *Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.*
 - *Como é?*
 - *Aí, galera.*
 - *Quais são as instruções do técnico?*
 - *Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.*

- *Ahn?*
 - *É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça.*
 - *Certo. Você quer dizer mais alguma coisa?*
 - *Posso dirigir uma mensagem de caráter sentimental, algo banal, talvez mesmo previsível e piegas, a uma pessoa à qual sou ligado por razões, inclusive, genéticas?*
 - *Pode.*
 - *Uma saudação para a minha progenitora.*
 - *Como é?*
 - *Alô, mamãe!*
 - *Estou vendo que você é um, um...*
 - *Um jogador que confunde o entrevistador, pois não corresponde à expectativa de que o atleta seja um ser algo primitivo com dificuldade de expressão e assim sabota a estereotipação?*
 - *Estereotípico?*
 - *Um chato?*
 - *Isso.*

Correio Braziliense, 13/05/1998.

- 03** O texto retrata duas situações relacionadas que fogem à expectativa do público. São elas:
- (A) a saudação do jogador aos fãs do clube, no início da entrevista, e a saudação final dirigida à sua mãe.
 (B) a linguagem muito formal do jogador, inadequada à situação da entrevista, e um jogador que fala, com desenvoltura, de modo muito rebuscado.
 (C) o uso da expressão "galera", por parte do entrevistador, e da expressão "progenitora", por parte do jogador.
 (D) o desconhecimento, por parte do entrevistador, da palavra "estereotipação", e a fala do jogador em "é pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça".
 (E) o fato de os jogadores de futebol serem vítimas de estereotipação e o jogador entrevistado não corresponder ao estereótipo.
-
- 04** O texto mostra uma situação em que a linguagem usada é **inadequada** ao contexto. Considerando as diferenças entre língua oral e língua escrita, assinale a opção que representa também uma inadequação da linguagem usada ao contexto:
- (A) "o carro bateu e capotô, mas num deu pra vê direito" - um pedestre que assistiu ao acidente comenta com o outro que vai passando.
 (B) "E aí, ô meu! Como vai essa força?" - um jovem que fala para um amigo.
 (C) "Só um instante, por favor. Eu gostaria de fazer uma observação" - alguém comenta em uma reunião de trabalho.
 (D) "Venho manifestar meu interesse em candidatar-me ao cargo de Secretária Executiva desta conceituada empresa" - alguém que escreve uma carta candidatando-se a um emprego.
 (E) "Porque se a gente não resolve as coisas como têm que ser, a gente corre o risco de termos, num futuro próximo, muito pouca comida nos lares brasileiros" - um professor universitário em um congresso internacional.
-
- 05** A expressão "pegá eles sem calça" poderia ser substituída, sem comprometimento de sentido, em língua culta, formal, por:
- (A) pegá-los na mentira.
 (B) pegá-los desprevenidos.
 (C) pegá-los em flagrante.
 (D) pegá-los rapidamente.
 (E) pegá-los momentaneamente

ENEM/98

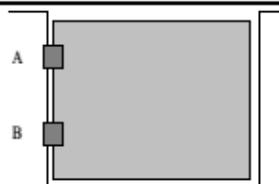
O sol participa do ciclo da água, pois além de aquecer a superfície da Terra dando origem aos ventos, provoca a evaporação da água dos rios, lagos e mares. O vapor da água, ao se resfriar, condensa em minúsculas gotinhas, que se agrupam formando as nuvens, neblinas ou névoas úmidas. As nuvens podem ser levadas pelos ventos de uma região para outra. Com a condensação e, em seguida, a chuva, a água volta à superfície da Terra, caindo sobre o solo, rios, lagos e mares. Parte dessa água evapora retornando à atmosfera, outra parte escoar superficialmente ou infiltra-se no solo, indo alimentar rios e lagos. Esse processo é chamado de ciclo da água.

06 Considere, então, as seguintes afirmativas:

- I. a evaporação é maior nos continentes, uma vez que o aquecimento ali é maior do que nos oceanos.
- II. a vegetação participa do ciclo hidrológico por meio da transpiração.
- III. o ciclo hidrológico condiciona processos que ocorrem na litosfera, na atmosfera e na biosfera.
- IV. a energia gravitacional movimenta a água dentro do seu ciclo.
- V. o ciclo hidrológico é passível de sofrer interferência humana, podendo apresentar desequilíbrios.

- (A) somente a afirmativa III está correta.
- (B) somente as afirmativas III e IV estão corretas.
- (C) somente as afirmativas I, II e V estão corretas.
- (D) somente as afirmativas II, III, IV e V estão corretas.
- (E) todas as afirmativas estão corretas.

Um portão está fixo em um muro por duas dobradiças A e B, conforme mostra a figura, sendo P o peso do portão.



07 Caso um garoto se dependure no portão pela extremidade livre, e supondo que as reações máximas suportadas pelas dobradiças sejam iguais,

- (A) é mais provável que a dobradiça A arrebente primeiro que a B.
- (B) é mais provável que a dobradiça B arrebente primeiro que a A.
- (C) seguramente as dobradiças A e B arrebentarão simultaneamente.
- (D) nenhuma delas sofrerá qualquer esforço.
- (E) o portão quebraria ao meio, ou nada sofreria.

Texto 1

*"Mulher, Irmã, escuta-me: não ames,
Quando a teus pés um homem terno e curvo
jurar amor, chorar pranto de sangue,
Não creias, não, mulher: ele te engana!
As lágrimas são gotas da mentira
E o juramento manto da perfídia."*
Joaquim Manoel de Macedo

Texto 2

*"Teresa, se algum sujeito bancar o
sentimental em cima de você
E te jurar uma paixão do tamanho de um
bonde
Se ele chorar
Se ele ajoelhar
Se ele se rasgar todo
Não acredite não Teresa
É lágrima de cinema
É tapeação
Mentira
CAI FORA"*

Manuel Bandeira

08 Os autores, ao fazerem alusão às imagens da lágrima sugerem que:

- (A) há um tratamento idealizado da relação homem/mulher.
- (B) há um tratamento realista da relação homem/mulher.
- (C) a relação familiar é idealizada.
- (D) a mulher é superior ao homem.
- (E) a mulher é igual ao homem.

ENEM/98

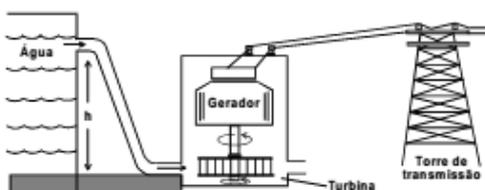
Matéria publicada em jornal diário discute o uso de anabolizantes (apelidados de “bombas”) por praticantes de musculação. Segundo o jornal, “os anabolizantes são hormônios que dão uma força extra aos músculos. Quem toma consegue ganhar massa muscular mais rápido que normalmente. Isso porque uma pessoa pode crescer até certo ponto, segundo sua herança genética e independentemente do quanto ela se exercite”. Um professor de musculação, diz: “Comecei a tomar bomba por conta própria. Ficava nervoso e tremia. Fiquei impotente durante uns seis meses. Mas como sou lutador de vale tudo, tenho que tomar”.

- 09 A respeito desta matéria, dois amigos fizeram os seguintes comentários:
- I. o maior perigo da auto-medicação é seu fator anabolizante, que leva à impotência sexual.
 - II. o crescimento corporal depende tanto dos fatores hereditários quanto do tipo de alimentação da pessoa, se pratica ou não esportes, se dorme as 8 horas diárias.
 - III. os anabolizantes devem ter mexido com o sistema circulatório do professor de musculação, pois ele até ficou impotente.
 - IV. os anabolizantes são mais perigosos para os homens, pois as mulheres, além de não correrem o risco da impotência, são protegidas pelos hormônios femininos.
- Tomando como referência as informações da matéria do jornal e o que se conhece da fisiologia humana, pode-se considerar que estão corretos os comentários:

- (A) I, II, III e IV.
- (B) I, II e IV, apenas.
- (C) III e IV, apenas.
- (D) II e III, apenas.
- (E) I, II e III, apenas.

- 10 A sombra de uma pessoa que tem 1,80 m de altura mede 60 cm. No mesmo momento, a seu lado, a sombra projetada de um poste mede 2,00 m. Se, mais tarde, a sombra do poste diminuiu 50 cm, a sombra da pessoa passou a medir:
- (A) 30 cm
 - (B) 45 cm
 - (C) 50 cm
 - (D) 80 cm
 - (E) 90 cm

Na figura abaixo está esquematizado um tipo de usina utilizada na geração de eletricidade.



- 11 Analisando o esquema, é possível identificar que se trata de uma usina:
- (A) hidrelétrica, porque a água corrente baixa a temperatura da turbina.
 - (B) hidrelétrica, porque a usina faz uso da energia cinética da água.
 - (C) termoelétrica, porque no movimento das turbinas ocorre aquecimento.
 - (D) eólica, porque a turbina é movida pelo movimento da água.
 - (E) nuclear, porque a energia é obtida do núcleo das moléculas de água.
- 12 A eficiência de uma usina, do tipo da representada na figura da questão anterior, é da ordem de 0,9, ou seja, 90% da energia da água no início do processo se transforma em energia elétrica. A usina Ji-Paraná, do Estado de Rondônia, tem potência instalada de 512 Milhões de Watt, e a barragem tem altura de aproximadamente 120m. A vazão do rio Ji-Paraná, em litros de água por segundo, deve ser da ordem de:
- (A) 50
 - (B) 500
 - (C) 5.000
 - (D) 50.000
 - (E) 500.000

ENEM/98

- 13 No processo de obtenção de eletricidade, ocorrem várias transformações de energia. Considere duas delas:

I. cinética em elétrica	II. potencial gravitacional em cinética
-------------------------	---

Analisando o esquema, é possível identificar que elas se encontram, respectivamente, entre:

- | | |
|---|--|
| (A) I- a água no nível h e a turbina, | II- o gerador e a torre de distribuição. |
| (B) I- a água no nível h e a turbina, | II- a turbina e o gerador. |
| (C) I- a turbina e o gerador, | II- a turbina e o gerador. |
| (D) I- a turbina e o gerador, | II- a água no nível h e a turbina. |
| (E) I- o gerador e a torre de distribuição, | II- a água no nível h e a turbina. |

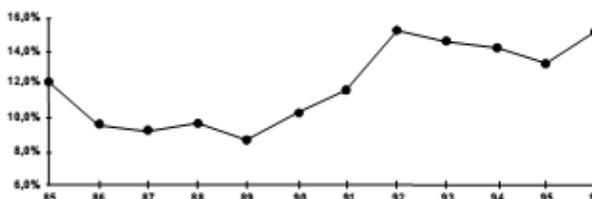
Os efeitos abomináveis das armas nucleares já foram sentidos pelos japoneses há mais de 50 anos (1945). Vários países têm, isoladamente, capacidade nuclear para comprometer a vida na Terra. Montar o seu sistema de defesa é um direito de todas as nações, mas um ato irresponsável ou um descuido pode desestruturar, pelo medo ou uso, a vida civilizada em vastas regiões. A não-proliferação de armas nucleares é importante.

No 1º domingo de junho de 98, Índia e Paquistão rejeitaram a condenação da ONU, decorrente da explosão de bombas atômicas pelos dois países, a título de teste nuclear e comemoradas com festa, especialmente no Paquistão. O governo paquistanês (país que possui maioria da população muçulmana) considerou que a condenação não levou em conta o motivo da disputa: o território de CAXEMIRA, pelo qual já travaram 3 guerras desde sua independência (em 1947, do Império Britânico, que tinha o Subcontinente Indiano como colônia). Dois terços da região, de maioria muçulmana, pertencem à Índia e 1/3 ao Paquistão.

- 14 Sobre o tempo e os argumentos podemos dizer que:
- (A) a bomba atômica não existia no mundo antes de o Paquistão existir como país.
 (B) a força não tem sido usada para tentar resolver os problemas entre Paquistão e Índia.
 (C) Caxemira tornou-se um país independente em 1947.
 (D) os governos da Índia e Paquistão encontram-se numa perigosa escalada de solução de problemas pela força.
 (E) diferentemente do século anterior, no início do século XX, o Império Britânico não tinha mais expressão mundial.

Um estudo sobre o problema do desemprego na Grande São Paulo, no período 1985-1996, realizado pelo SEADE-DIEESE, apresentou o seguinte gráfico sobre taxa de desemprego.

Médias Anuais da Taxa de Desemprego Total
Grande São Paulo
1985 - 1996



Fonte: SEP, Convênio SEADE-DIEESE.

- 15 Pela análise do gráfico, é correto afirmar que, no período considerado,
- (A) a maior taxa de desemprego foi de 14%.
 (B) a taxa de desemprego no ano de 1995 foi a menor do período.
 (C) a partir de 1992, a taxa de desemprego foi decrescente.
 (D) no período 1985-1996, a taxa de desemprego esteve entre 8% e 16%.
 (E) a taxa de desemprego foi crescente no período compreendido entre 1988 e 1991.

ENEM/98

As diferentes formas em que as sociedades se organizam socioeconomicamente visam a atender suas necessidades para a época. O liberalismo, atualmente, assume papel crescente, com os Estados diminuindo sua atuação em várias áreas, inclusive vendendo empresas estatais. Da idéia de interferência estatal na economia, do “Estado de Bem-Estar”, da assistência social ampla e emprego garantido por lei, e, às vezes, à custa de subsídios (na Europa defendido pela Social-Democracia), caminha-se para um Estado enxuto e ágil, onde a manutenção do progresso econômico e uma maior liberdade na conquista do mercado são as formas de assegurar ao cidadão o acesso ao bem-estar. Nem sempre a população concorda.

Neste contexto, as eleições gerais na Alemanha, em 1998, poderão levar Helmut Kohl, com longa e frutuosa carreira à frente daquele país, a entregar o posto ao social-democrata Gerhard Schroeder.

O desemprego na Alemanha atinge seu ponto máximo. A moeda única européia será o fim do Marco Alemão. A imagem de Helmut Kohl começa a desvanecer-se. Conseguirá vencer este ano? Seja como for, ele luta. Mas recebeu um novo e tremendo golpe: o Partido Liberal (FDP) deixou Kohl. O secretário Geral do FDP, Guido Westerwelle declarou: Começou o fim da era Kohl!

- 16 A Alemanha ajuda a concretizar o bloco econômico da União Européia. A participação neste bloco implica a adoção de um sistema socioeconômico que:
- (A) dificulta a livre iniciativa econômica, inclusive das grandes empresas na Alemanha.
 - (B) ofereça mercado europeu mais restrito aos produtos e serviços alemães.
 - (C) diminua as oportunidades de iniciativa econômica para os alemães em outros países e vice-versa.
 - (D) garanta o emprego, na Alemanha, pelo afastamento da concorrência de outros países da própria União Européia.
 - (E) por meio da união de esforços com os o países da União Européia, permita à economia alemã concorrer em melhores condições com países de fora da União Européia.

A discussão sobre gramática na classe está “quente”. Será que os brasileiros sabem gramática? A professora de Português propõe para debate o seguinte texto:

PRA MIM BRINCAR

Não há nada mais gostoso do que o mim sujeito de verbo no infinito. Pra mim brincar. As cariocas que não sabem gramática falam assim. Todos os brasileiros deviam de querer falar como as cariocas que não sabem gramática.

— As palavras mais feias da língua portuguesa são quiçá, alhures e miúde.

(BANDEIRA, Manuel. Seleta em prosa e verso. Org: Emanuel de Moraes. 4ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986. Pág. 19)

- 17 Com a orientação da professora e após o debate sobre o texto de Manuel Bandeira, os alunos chegaram à seguinte conclusão:
- (A) uma das propostas mais ousadas do Modernismo foi a busca da identidade do povo brasileiro e o registro, no texto literário, da diversidade das falas brasileiras.
 - (B) apesar de os modernistas registrarem as falas regionais do Brasil, ainda foram preconceituosos em relação às cariocas.
 - (C) a tradição dos valores portugueses foi a pauta temática do movimento modernista.
 - (D) Manuel Bandeira e os modernistas brasileiros exaltaram em seus textos o primitivismo da nação brasileira.
 - (E) Manuel Bandeira considera a diversidade dos falares brasileiros uma agressão à Língua Portuguesa.

Um armazém recebe sacos de açúcar de 24kg para que sejam empacotados em embalagens menores. O único objeto disponível para pesagem é uma balança de 2 pratos, sem os pesos metálicos.



- 18 Realizando uma única pesagem, é possível montar pacotes de:
- (A) 3kg
 - (B) 4kg
 - (C) 6kg
 - (D) 8kg
 - (E) 12kg

ENEM/98

19 Realizando exatamente duas pesagens, os pacotes que podem ser feitos são os de:

- (A) 3kg e 6kg
- (B) 3kg, 6kg e 12kg
- (C) 6kg, 12kg e 18kg
- (D) 4kg e 8kg
- (E) 4kg, 6kg e 8kg

Em um concurso de televisão, apresentam-se ao participante 3 fichas voltadas para baixo, estando representada em cada uma delas as letras T, V e E. As fichas encontram-se alinhadas em uma ordem qualquer. O participante deve ordenar as fichas ao seu gosto, mantendo as letras voltadas para baixo, tentando obter a sigla TVE. Ao desvirá-las, para cada letra que esteja na posição correta ganhará um prêmio de R\$ 200,00.

20 A probabilidade de o **participante** não ganhar qualquer prêmio é igual a:

- (A) 0
- (B) 1/3
- (C) 1/4
- (D) 1/2
- (E) 1/6

21 A probabilidade de o **concorrente** ganhar exatamente o valor de R\$400,00 é igual a:

- (A) 0
- (B) 1/3
- (C) 1/2
- (D) 2/3
- (E) 1/6

No quadro abaixo estão as contas de luz e água de uma mesma residência. Além do valor a pagar, cada conta mostra como calculá-lo, em função do consumo de água (em m³) e de eletricidade (em kwh). Observe que, na conta de luz, o valor a pagar é igual ao consumo multiplicado por um certo fator. Já na conta de água, existe uma tarifa mínima e diferentes faixas de tarifação.

Companhia de Eletricidade			
Fornecimento		Valor - R\$	
401 KWH × 0,13276000		53,23	

Companhia de Saneamento			
TARIFAS DE ÁGUA / M ³			
Faixas de consumo	Tarifa	Consumo	Valor - R\$
até 10	5,50	tarifa mínima	5,50
11 a 20	0,85	7	5,95
21 a 30	2,13		
31 a 50	2,13		
acima de 50	2,36		
		Total	11,45

22 Suponha que, no próximo mês, dobre o consumo de energia elétrica dessa residência. O novo valor da conta será de:

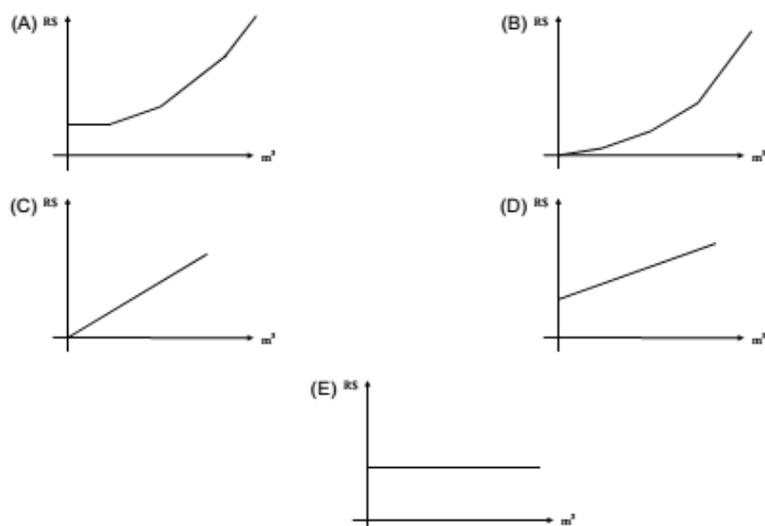
- (A) R\$ 55,23
- (B) R\$ 106,46
- (C) R\$ 802,00
- (D) R\$ 100,00
- (E) R\$ 22,90

23 Suponha agora que dobre o consumo d'água. O novo valor da conta será de:

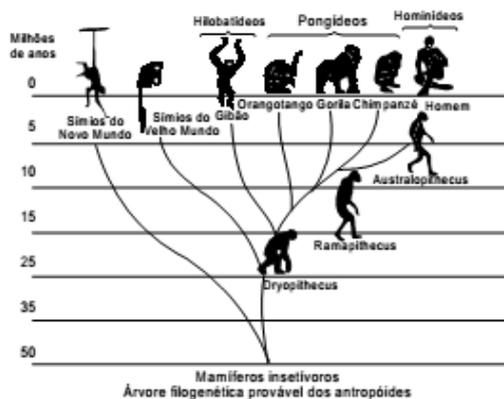
- (A) R\$ 22,90
- (B) R\$ 106,46
- (C) R\$ 43,82
- (D) R\$ 17,40
- (E) R\$ 22,52

ENEM/98

24 Dos gráficos abaixo, o que melhor representa o valor da conta de água, de acordo com o consumo, é:



O assunto na aula de Biologia era a evolução do Homem. Foi apresentada aos alunos uma árvore filogenética, igual à mostrada na ilustração, que relacionava primatas atuais e seus ancestrais.



25 Após observar o material fornecido pelo professor, os alunos emitiram várias opiniões, a saber:

- I. os macacos antropóides (orangotango, gorila e chimpanzé e gibão) surgiram na Terra mais ou menos contemporaneamente ao Homem.
- II. alguns homens primitivos, hoje extintos, descendem dos macacos antropóides.
- III. na história evolutiva, os homens e os macacos antropóides tiveram um ancestral comum.
- IV. não existe relação de parentesco genético entre macacos antropóides e homens.

Analisando a árvore filogenética, você pode concluir que:

- (A) todas as afirmativas estão corretas.
- (B) apenas as afirmativas I e III estão corretas.
- (C) apenas as afirmativas II e IV estão corretas.
- (D) apenas a afirmativa II está correta.
- (E) apenas a afirmativa IV está correta.

ENEM/98

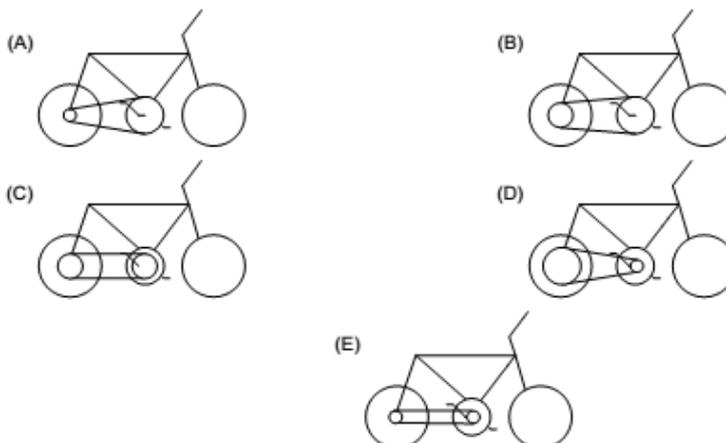
- 26 Foram feitas comparações entre DNA e proteínas da espécie humana com DNA e proteínas de diversos primatas. Observando a árvore filogenética, você espera que os dados bioquímicos tenham apontado, entre os primatas atuais, como nosso parente mais próximo o:
- (A) Australopithecus.
 (B) Chimpanzé.
 (C) Ramapithecus.
 (D) Gorila.
 (E) Orangotango.
-
- 27 Se fosse possível a uma máquina do tempo percorrer a evolução dos primatas em sentido contrário, aproximadamente quantos milhões de anos precisaríamos retroceder, de acordo com a árvore filogenética apresentada, para encontrar o ancestral comum do homem e dos macacos antropóides (gibão, orangotango, gorila e chimpanzé)?
- (A) 5
 (B) 10
 (C) 15
 (D) 30
 (E) 60

As bicicletas possuem uma corrente que liga uma coroa dentada dianteira, movimentada pelos pedais, a uma coroa localizada no eixo da roda traseira, como mostra a figura.

O número de voltas dadas pela roda traseira a cada pedalada depende do tamanho relativo destas coroas.

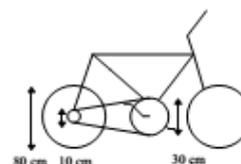


- 28 Em que opção abaixo a roda traseira dá o maior número de voltas por pedalada?



- 29 Quando se dá uma pedalada na bicicleta ao lado (isto é, quando a coroa acionada pelos pedais dá uma volta completa), qual é a distância aproximada percorrida pela bicicleta, sabendo-se que o comprimento de um círculo de raio R é igual a $2\pi R$, onde $\pi = 3$?

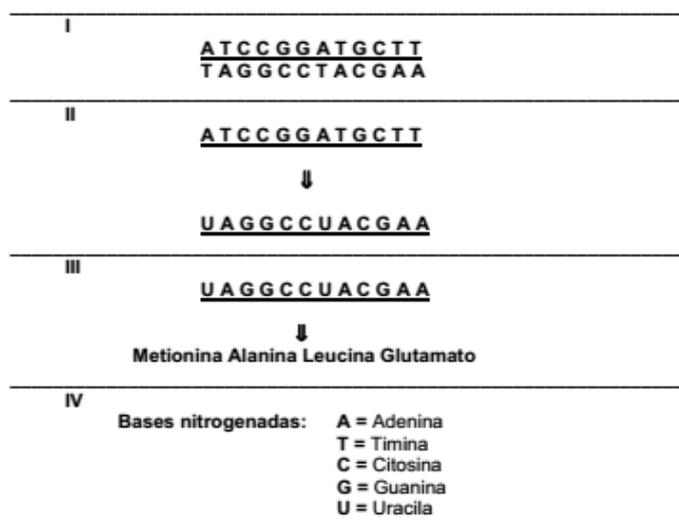
- (A) 1,2 m
 (B) 2,4 m
 (C) 7,2 m
 (D) 14,4 m
 (E) 48,0 m



ENEM/98

- 30 Com relação ao funcionamento de uma bicicleta de marchas, onde cada marcha é uma combinação de uma das coroas dianteiras com uma das coroas traseiras, são formuladas as seguintes afirmativas:
- I. numa bicicleta que tenha duas coroas dianteiras e cinco traseiras, temos um total de dez marchas possíveis onde cada marcha representa a associação de uma das coroas dianteiras com uma das traseiras.
 - II. em alta velocidade, convém acionar a coroa dianteira de maior raio com a coroa traseira de maior raio também.
 - III. em uma subida íngreme, convém acionar a coroa dianteira de menor raio e a coroa traseira de maior raio.
- Entre as afirmações acima, estão corretas:
- (A) I e III apenas.
 - (B) I, II e III.
 - (C) I e II apenas.
 - (D) II apenas.
 - (E) III apenas.

João ficou intrigado com a grande quantidade de notícias envolvendo DNA: clonagem da ovelha Dolly, terapia gênica, testes de paternidade, engenharia genética, etc. Para conseguir entender as notícias, estudou a estrutura da molécula de DNA e seu funcionamento e analisou os dados do quadro a seguir.



- 31 Analisando-se o DNA de um animal, detectou-se que 40% de suas bases nitrogenadas eram constituídas por Adenina. Relacionando esse valor com o emparelhamento específico das bases, os valores encontrados para as outras bases nitrogenadas foram:
- (A) T = 40%; C = 20%; G = 40%
 - (B) T = 10%; C = 10%; G = 40%
 - (C) T = 10%; C = 40%; G = 10%
 - (D) T = 40%; C = 10%; G = 10%
 - (E) T = 40%; C = 60%; G = 60%
- 32 Em I está representado o trecho de uma molécula de DNA. Observando o quadro, pode-se concluir que:
- (A) a molécula de DNA é formada por 2 cadeias caracterizadas por seqüências de bases nitrogenadas.
 - (B) na molécula de DNA, podem existir diferentes tipos de complementação de bases nitrogenadas.
 - (C) a quantidade de A presente em uma das cadeias é exatamente igual à quantidade de A da cadeia complementar.
 - (D) na molécula de DNA, podem existir 5 diferentes tipos de bases nitrogenadas.
 - (E) no processo de mitose, cada molécula de DNA dá origem a 4 moléculas de DNA exatamente iguais.

ENEM/98

*Amor é fogo que arde sem se ver;
é ferida que dói e não se sente;
é um contentamento descontente;
é dor que desatina sem doer;*

*É um não querer mais que bem querer;
é solitário andar por entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é cuidar que se ganha em se perder;*

*É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence, o vencedor;
é ter com quem nos mata lealdade.*

*Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?*

Luis de Camões

- 33 O poema tem, como característica, a figura de linguagem denominada antítese, relação de oposição de palavras ou idéias. Assinale a opção em que essa oposição se faz claramente presente.

- (A) "Amor é fogo que arde sem se ver."
(B) "É um contentamento descontente."
(C) "É servir a quem se vence, o vencedor."
(D) "Mas como causar pode seu favor."
(E) "Se tão contrário a si é o mesmo Amor?"

- 34 O poema pode ser considerado como um texto:

- (A) argumentativo.
(B) narrativo.
(C) épico.
(D) de propaganda.
(E) teatral.

Um dos índices de qualidade do ar diz respeito à concentração de monóxido de carbono (CO), pois esse gás pode causar vários danos à saúde. A tabela abaixo mostra a relação entre a qualidade do ar e a concentração de CO.

Qualidade do ar	Concentração de CO – ppm* (média de 8h)
Inadequada	15 a 30
Péssima	30 a 40
Crítica	Acima de 40

* ppm (parte por milhão) = 1 micrograma de CO por grama de ar 10^{-6} g

Para analisar os efeitos do CO sobre os seres humanos, dispõe-se dos seguintes dados:

Concentração de CO (ppm)	Sintomas em seres humanos
10	Nenhum
15	Diminuição da capacidade visual
60	Dores de cabeça
100	Tonturas, fraqueza muscular
270	Inconsciência
800	Morte

- 35 Suponha que você tenha lido em um jornal que na cidade de São Paulo foi atingido um péssimo nível de qualidade do ar. Uma pessoa que estivesse nessa área poderia:

- (A) não apresentar nenhum sintoma.
(B) ter sua capacidade visual alterada.
(C) apresentar fraqueza muscular e tontura.
(D) ficar inconsciente.
(E) morrer.

ENEM/98

Uma escola de ensino médio tem 250 alunos que estão matriculados na 1ª, 2ª ou 3ª série. 32% dos alunos são homens e 40% dos homens estão na 1ª série. 20% dos alunos matriculados estão na 3ª série, sendo 10 alunos homens. Dentre os alunos da 2ª série, o número de mulheres é igual ao número de homens.

A tabela abaixo pode ser preenchida com as informações dadas:

	1ª	2ª	3ª	Total
Mulher	a	b	c	a+b+c
Homem	d	e	f	d+e+f
Total	a+d	b+e	c+f	250

36 O valor de **a** é:

- (A) 10
 (B) 48
 (C) 92
 (D) 102
 (E) 120

Em uma aula de Biologia, o seguinte texto é apresentado:

LAGOA AZUL ESTÁ DOENTE

Os vereadores da pequena cidade de Lagoa Azul estavam discutindo a situação da Saúde no Município. A situação era mais grave com relação a três doenças: Doença de Chagas, Esquistossomose e Ascariíase (lombriga). Na tentativa de prevenir novos casos, foram apresentadas várias propostas :

- Proposta 1: Promover uma campanha de vacinação.
 Proposta 2: Promover uma campanha de educação da população com relação a noções básicas de higiene, incluindo fervura de água.
 Proposta 3: Construir rede de saneamento básico.
 Proposta 4: Melhorar as condições de edificação das moradias e estimular o uso de telas nas portas e janelas e mosquiteiros de filô.
 Proposta 5: Realizar campanha de esclarecimento sobre os perigos de banhos nas lagoas.
 Proposta 6: Aconselhar o uso controlado de inseticidas.
 Proposta 7: Drenar e aterrar as lagoas do município.*

37 Em relação à Esquistossomose, a situação é complexa, pois o ciclo de vida do verme que causa a doença tem vários estágios, incluindo a existência de um hospedeiro intermediário, um caramujo aquático que é contaminado pelas fezes das pessoas doentes. Analisando as medidas propostas, o combate à doença terá sucesso se forem implementadas:

- (A) 1 e 6, pois envolvem a eliminação do agente causador da doença e de seu hospedeiro intermediário.
 (B) 1 e 4, pois além de eliminarem o agente causador da doença, também previnem o contato do transmissor com as pessoas sãs.
 (C) 4 e 6, pois envolvem o extermínio do transmissor da doença.
 (D) 1, 4 e 6, pois atingirão todas as fases do ciclo de vida do agente causador da doença, incluindo o seu hospedeiro intermediário.
 (E) 3 e 5, pois prevenirão a contaminação do hospedeiro intermediário pelas fezes das pessoas doentes e a contaminação de pessoas sãs por águas contaminadas

38 Para o combate da Ascariíase, a proposta que trará maior benefício social, se implementada pela Prefeitura, será:

- (A) 1
 (B) 3
 (C) 4
 (D) 5
 (E) 6

ENEM/98

- 39 Você sabe que a Doença de Chagas é causada por um protozoário (*Trypanosoma cruzi*) transmitido por meio da picada de insetos hematófagos (barbeiros). Das medidas propostas no texto "A Lagoa Azul Está Doente", as mais efetivas na prevenção dessa doença são:

- (A) 1 e 2
 (B) 3 e 5
 (C) 4 e 6
 (D) 1 e 3
 (E) 2 e 3

A figura de Getúlio Vargas, como personagem histórica, é bastante polêmica, devido à complexidade e à magnitude de suas ações como presidente do Brasil durante um longo período de quinze anos (1930-1945). Foram anos de grandes e importantes mudanças para o país e para o mundo. Pode-se perceber o destaque dado a Getúlio Vargas pelo simples fato de este período ser conhecido no Brasil como a "Era Vargas".

Entretanto, Vargas não é visto de forma favorável por todos. Se muitos o consideram como um fervoroso nacionalista, um progressista ativo e o "Pai dos Pobres", existem outros tantos que o definem como ditador oportunista, um intervencionista e amigo das elites.

Considerando as colocações acima, responda à questão seguinte, assinalando a alternativa correta:

- 40 Provavelmente você percebeu que as duas opiniões sobre Vargas são opostas, defendendo valores praticamente antagônicos. As diferentes interpretações do papel de uma personalidade histórica podem ser explicadas, conforme uma das opções abaixo. Assinale-a.
- (A) Um dos grupos está totalmente errado, uma vez que a permanência no poder depende de idéias coerentes e de uma política contínua.
 (B) O grupo que acusa Vargas de ser ditador está totalmente errado. Ele nunca teve uma orientação ideológica favorável aos regimes politicamente fechados e só tomou medidas duras forçado pelas circunstâncias.
 (C) Os dois grupos estão certos. Cada um mostra Vargas da forma que serve melhor aos seus interesses, pois ele foi um governante apático e fraco - um verdadeiro marionete nas mãos das elites da época.
 (D) O grupo que defende Vargas como um autêntico nacionalista está totalmente enganado. Poucas medidas nacionalizantes foram tomadas para iludir os brasileiros, devido à política populista do varguismo, e ele fazia tudo para agradar aos grupos estrangeiros.
 (E) Os dois grupos estão errados, por assumirem características parciais e, às vezes conjunturais, como sendo posturas definitivas e absolutas.

Alunos de uma escola no Rio de Janeiro são convidados a participar de uma excursão ao Parque Nacional de Jurubatiba. Antes do passeio, eles lêem o trecho de uma reportagem publicada em uma revista:

"Jurubatiba será o primeiro parque nacional em área de restinga, num braço de areia com 31 quilômetros de extensão, formado entre o mar e dezoito lagoas. Numa área de 14.000 hectares, ali vivem jacarés, capivaras, lontras, tamanduás-mirins, além de milhares de aves e de peixes de água doce e salgada. Os peixes de água salgada, na época das cheias, passam para as lagoas, onde encontram abrigo, voltando ao mar na cheia seguinte. Nos terrenos mais baixos, próximos aos lençóis freáticos, as plantas têm água suficiente para agüentar longas secas. Já nas áreas planas, os cactos são um dos poucos vegetais que proliferam, pintando o areal com um verde pálido."

- 41 Depois de ler o texto, os alunos podem supor que, em Jurubatiba, os vegetais que sobrevivem nas áreas planas têm características tais como:
- (A) quantidade considerável de folhas, para aumentar a área de contato com a umidade do ar nos dias chuvosos.
 (B) redução na velocidade da fotossíntese e realização ininterrupta desse processo, durante as 24 horas.
 (C) caules e folhas cobertos por espessas cutículas que impedem o ressecamento e a conseqüente perda de água.
 (D) redução do calibre dos vasos que conduzem a água e os sais minerais da raiz aos centros produtores do vegetal, para evitar perdas.
 (E) crescimento sob a copa de árvores frondosas, que impede o ressecamento e conseqüente perda de água.

ENEM/98

- 42 O texto anterior cita alguns exemplos de animais que vivem em Jurubatiba e podem ser classificados como:
- (A) mamíferos, peixes e aves, apenas.
 (B) mamíferos, peixes, aves e anfíbios.
 (C) répteis, aves e anfíbios apenas.
 (D) mamíferos, répteis, peixes e aves.
 (E) animais pertencentes a uma só classe.

Depois de estudar as migrações, no Brasil, você lê o seguinte texto:

O Brasil, por suas características de crescimento econômico, e apesar da crise e do retrocesso das últimas décadas, é classificado como um país moderno. Tal conceito pode ser, na verdade, questionado se levarmos em conta os indicadores sociais: o grande número de desempregados, o índice de analfabetismo, o déficit de moradia, o sucateamento da saúde, enfim, a avalanche de brasileiros envolvidos e tragados num processo de repetidas migrações(...)

(adap. Valin, 1996, pág. 50 Migrações: da perda de terra à exclusão social. SP. Atual, 1996).

- 43 Analisando os indicadores citados no texto, você pode afirmar que:
- (A) o grande número de desempregados no Brasil está exclusivamente ligado ao grande aumento da população.
 (B) existe uma "exclusão social" que é resultado da grande concorrência existente entre a mão-de-obra qualificada.
 (C) o déficit da moradia está intimamente ligado à falta de espaços nas cidades grandes.
 (D) os trabalhadores brasileiros não qualificados engrossam as fileiras dos "excluídos".
 (E) por conta do crescimento econômico do país, os trabalhadores pertencem à categoria de mão-de-obra qualificada.
-
- 44 Um dos fenômenos mais discutidos e polêmicos da atualidade é a "Globalização", a qual impacta de forma negativa:
- (A) na mão-de-obra desqualificada, desacelerando o fluxo migratório.
 (B) nos países subdesenvolvidos, aumentando o crescimento populacional.
 (C) no desenvolvimento econômico dos países industrializados desenvolvidos.
 (D) nos países subdesenvolvidos, provocando o fenômeno da "exclusão social".
 (E) na mão-de-obra qualificada, proporcionando o crescimento de ofertas de emprego e fazendo os salários caírem vertiginosamente.

Você está fazendo uma pesquisa sobre a globalização e lê a seguinte passagem, em um livro:

A SOCIEDADE GLOBAL

As pessoas se alimentam, se vestem, moram, se comunicam, se divertem, por meio de bens e serviços mundiais, utilizando mercadorias produzidas pelo capitalismo mundial, globalizado.

Suponhamos que você vá com seus amigos comer Big Mac e tomar Coca-Cola no Mc Donald's. Em seguida, assiste a um filme de Steven Spielberg e volta para casa num ônibus de marca Mercedes.

Ao chegar em casa, liga seu aparelho de TV Philips para ver o videoclipe de Michael Jackson e, em seguida, deve ouvir um CD do grupo Simply Red, gravado pela BMG Ariola Discos em seu equipamento AWA.

Veja quantas empresas transnacionais estiveram presentes nesse seu curto programa de algumas horas.

Adap. Praxedes et alii, 1997. O MERCOSUL. SP, Ed. Ática, 1997.

- 45 Com base no texto e em seus conhecimentos de Geografia e História, marque a resposta correta.
- (A) O capitalismo globalizado está eliminando as particularidades culturais dos povos da terra.
 (B) A cultura, transmitida por empresas transnacionais, tornou-se um fenômeno criador das novas nações.
 (C) A globalização do capitalismo neutralizou o surgimento de movimentos nacionalistas de forte cunho cultural e divisionista.
 (D) O capitalismo globalizado atinge apenas a Europa e a América do Norte.
 (E) Empresas transnacionais pertencem a países de uma mesma cultura.

ENEM/98

- 46 A leitura do texto ajuda você a compreender que:
- a globalização é um processo ideal para garantir o acesso a bens e serviços para toda a população.
 - a globalização é um fenômeno econômico e, ao mesmo tempo, cultural.
 - a globalização favorece a manutenção da diversidade de costumes.
 - filmes, programas de TV e música são mercadorias como quaisquer outras.
 - as sedes das empresas transnacionais mencionadas são os EUA, Europa Ocidental e Japão.

Destas afirmativas estão corretas:

- I, II e IV, apenas.
- II, IV e V, apenas.
- II, III e IV, apenas.
- I, III e IV, apenas.
- III, IV e V, apenas.

Seguem abaixo alguns trechos de uma matéria da revista "Superinteressante", que descreve hábitos de um morador de Barcelona (Espanha), relacionando-os com o consumo de energia e efeitos sobre o ambiente.

- "Apenas no banho matinal, por exemplo, um cidadão utiliza cerca de 50 litros de água, que depois terá que ser tratada. Além disso, a água é aquecida consumindo 1,5 quilowatt-hora (cerca de 1,3 milhões de calorias), e para gerar essa energia foi preciso perturbar o ambiente de alguma maneira..."*
 - "Na hora de ir para o trabalho, o percurso médio dos moradores de Barcelona mostra que o carro libera 90 gramas do venenoso monóxido de carbono e 25 gramas de óxidos de nitrogênio ... Ao mesmo tempo, o carro consome combustível equivalente a 8,9 kwh."*
 - "Na hora de recolher o lixo doméstico... quase 1 kg por dia. Em cada quilo há aproximadamente 240 gramas de papel, papelão e embalagens; 80 gramas de plástico; 55 gramas de metal; 40 gramas de material biodegradável e 80 gramas de vidro."*
- 47 No trecho I, a matéria faz referência ao tratamento necessário à água resultante de um banho. As afirmações abaixo dizem respeito a tratamentos e destinos dessa água. Entre elas, a mais plausível é a de que a água:
- passa por peneiração, cloração, floculação, filtração e pós-cloração, e é canalizada para os rios.
 - passa por cloração e destilação, sendo devolvida aos consumidores em condições adequadas para ser ingerida.
 - é fervida e clorada em reservatórios, onde fica armazenada por algum tempo antes de retornar aos consumidores.
 - passa por decantação, filtração, cloração e, em alguns casos, por fluoretação, retornando aos consumidores.
 - não pode ser tratada devido à presença do sabão, por isso é canalizada e despejada em rios.

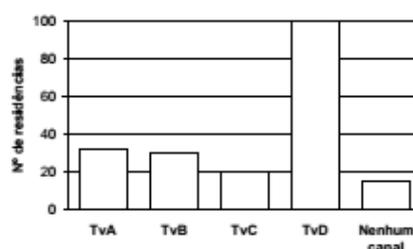
-
- 48 Também com relação ao trecho I, supondo a existência de um chuveiro elétrico, pode-se afirmar que:
- a energia usada para aquecer o chuveiro é de origem química, transformando-se em energia elétrica.
 - a energia elétrica é transformada no chuveiro em energia mecânica e, posteriormente, em energia térmica.
 - o aquecimento da água deve-se à resistência do chuveiro, onde a energia elétrica é transformada em energia térmica.
 - a energia térmica consumida nesse banho é posteriormente transformada em energia elétrica.
 - como a geração da energia perturba o ambiente, pode-se concluir que sua fonte é algum derivado do petróleo.

-
- 49 Com referência ao trecho II, pode-se afirmar que:
- um automóvel produz monóxido de carbono pelo fato de que a queima dos combustíveis utilizados não é completa.
 - pode-se concluir que o automóvel em questão não utiliza o álcool como combustível.
 - a produção de óxido de nitrogênio contribui para a chuva ácida.
 - o texto está equivocado, pois os óxidos de nitrogênio lançados na atmosfera não têm qualquer relação com o automóvel.
 - caso o automóvel fosse elétrico, não poluiria o ambiente com monóxido de carbono, mas lançaria ao ar radiações eletromagnéticas prejudiciais à saúde.

ENEM/98

Uma pesquisa de opinião foi realizada para avaliar os níveis de audiência de alguns canais de televisão, entre 20h e 21h, durante uma determinada noite.

Os resultados obtidos estão representados no gráfico de barras ao lado:



50 O número de residências atingidas nessa pesquisa foi aproximadamente de:

- (A) 100
- (B) 135
- (C) 150
- (D) 200
- (E) 220

51 A percentagem de entrevistados que declararam estar assistindo à TvB é aproximadamente igual a:

- (A) 15%
- (B) 20%
- (C) 22%
- (D) 27%
- (E) 30%

Um dos problemas ambientais decorrentes da industrialização é a poluição atmosférica. Chaminés altas lançam ao ar, entre outros materiais, o dióxido de enxofre (SO₂) que pode ser transportado por muitos quilômetros em poucos dias. Dessa forma, podem ocorrer precipitações ácidas em regiões distantes, causando vários danos ao meio ambiente (chuva ácida).

52 Um dos danos ao meio ambiente diz respeito à corrosão de certos materiais. Considere as seguintes obras:

- I. monumento Itamarati - Brasília (mármore).
- II. esculturas do Aleijadinho - MG (pedra sabão, contém carbonato de cálcio).
- III. grades de ferro ou alumínio de edifícios.

A ação da chuva ácida pode acontecer em:

- (A) I, apenas.
- (B) I e II, apenas.
- (C) I e III, apenas.
- (D) II e III, apenas.
- (E) I, II e III.

53 Com relação aos efeitos sobre o ecossistema, pode-se afirmar que:

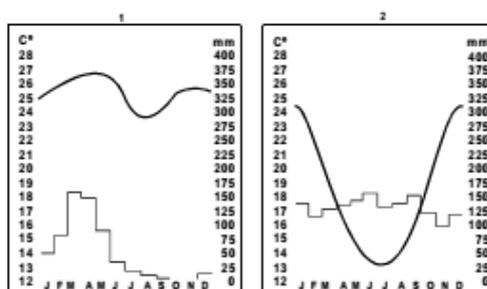
- I. as chuvas ácidas poderiam causar a diminuição do pH da água de um lago, o que acarretaria a morte de algumas espécies, rompendo a cadeia alimentar.
- II. as chuvas ácidas poderiam provocar acidificação do solo, o que prejudicaria o crescimento de certos vegetais.
- III. as chuvas ácidas causam danos se apresentarem valor de pH maior que o da água destilada.

Dessas afirmativas está(ão) correta(s):

- (A) I, apenas.
- (B) III, apenas.
- (C) I e II, apenas.
- (D) II e III, apenas.
- (E) I e III, apenas.

ENEM/98

As figuras abaixo representam a variação anual de temperatura e a quantidade de chuvas mensais em dado lugar, sendo chamados de climogramas. Neste tipo de gráfico, as temperaturas são representadas pelas linhas, e as chuvas pelas colunas.



54 Leia e analise.

A distribuição das chuvas no decorrer do ano, conforme mostrado nos gráficos, é um parâmetro importante na caracterização de um clima.

A esse respeito podemos dizer que a afirmativa:

- (A) está errada, pois o que importa é o total pluviométrico anual.
 (B) está certa, pois, juntamente com o total pluviométrico anual, são importantes variáveis na definição das condições de umidade.
 (C) está errada, pois a distribuição das chuvas não tem nenhuma relação com a temperatura.
 (D) está certa, pois é o que vai definir as estações climáticas.
 (E) está certa, pois este é o parâmetro que define o clima de uma dada área.

Em uma disputa por terras, em Mato Grosso do Sul, dois depoimentos são colhidos: o do proprietário de uma fazenda e o de um integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terras:

Depoimento 1

"A minha propriedade foi conseguida com muito sacrifício pelos meus antepassados. Não admito invasão. Essa gente não sabe de nada. Estão sendo manipulados pelos comunistas. Minha resposta será à bala. Esse povo tem que saber que a Constituição do Brasil garante a propriedade privada. Além disso, se esse governo quiser as minhas terras para a Reforma Agrária terá que pagar, em dinheiro, o valor que eu quero." proprietário de uma fazenda no Mato Grosso do Sul.

Depoimento 2

"Sempre lutei muito. Minha família veio para a cidade porque fui despedido quando as máquinas chegaram lá na Usina. Seu moço, acontece que eu sou um homem da terra. Olho pro céu, sei quando é tempo de plantar e de colher. Na cidade não fico mais. Eu quero um pedaço de terra, custe o que custar. Hoje eu sei que não estou sozinho. Aprendi que a terra tem um valor social. Ela é feita para produzir alimento. O que o homem come vem da terra. O que é duro é ver que aqueles que possuem muita terra e não dependem dela para sobreviver, pouco se preocupam em produzir nela."— integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de Corumbá - MS.

55 A partir da leitura do depoimento 1, os argumentos utilizados para defender a posição do proprietário de terras são:

- I. A Constituição do país garante o direito à propriedade privada, portanto, invadir terras é crime.
 II. O MST é um movimento político controlado por partidos políticos.
 III. As terras são o fruto do árduo trabalho das famílias que as possuem.
 IV. Este é um problema político e depende unicamente da decisão da justiça.

Estão corretas as proposições:

- (A) I, apenas.
 (B) I e IV, apenas.
 (C) II e IV, apenas.
 (D) I, II e III, apenas.
 (E) I, III e IV, apenas.

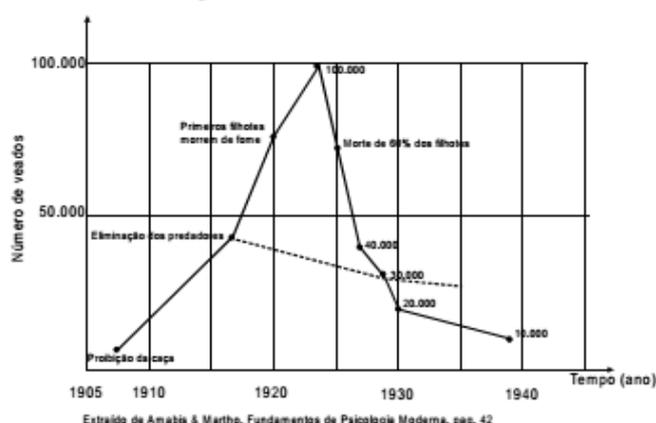
ENEM/98

- 56 A partir da leitura do depoimento 2, quais os argumentos utilizados para defender a posição de um trabalhador rural sem terra?
- I. A distribuição mais justa da terra no país está sendo resolvida, apesar de que muitos ainda não têm acesso a ela.
 - II. A terra é para quem trabalha nela e não para quem a acumula como bem material.
 - III. É necessário que se suprima o valor social da terra.
 - IV. A mecanização do campo acarreta a dispensa de mão-de-obra rural.

Estão corretas as proposições:

- (A) I, apenas.
- (B) II, apenas.
- (C) II e IV, apenas.
- (D) I, II e III, apenas.
- (E) III, I, IV, apenas.

No início deste século, com a finalidade de possibilitar o crescimento da população de veados no planalto de Kaibab, no Arizona (EUA), moveu-se uma caçada impiedosa aos seus predadores – pumas, coiotes e lobos. No gráfico abaixo, a linha cheia indica o crescimento real da população de veados, no período de 1905 a 1940; a linha pontilhada indica a expectativa quanto ao crescimento da população de veados, nesse mesmo período, caso o homem não tivesse interferido em Kaibab.



- 57 Para explicar o fenômeno que ocorreu com a população de veados após a interferência do homem, o mesmo estudante elaborou as seguintes hipóteses e/ou conclusões:
- I. lobos, pumas e coiotes não eram, certamente, os únicos e mais vorazes predadores dos veados; quando estes predadores, até então despercebidos, foram favorecidos pela eliminação de seus competidores, aumentaram numericamente e quase dizimaram a população de veados.
 - II. a falta de alimentos representou para os veados um mal menor que a predação.
 - III. ainda que a atuação dos predadores pudesse representar a morte para muitos veados, a predação demonstrou-se um fator positivo para o equilíbrio dinâmico e sobrevivência da população como um todo.
 - IV. a morte dos predadores acabou por permitir um crescimento exagerado da população de veados, isto levou à degradação excessiva das pastagens, tanto pelo consumo excessivo como pelo seu pisoteamento.

O estudante, desta vez, acertou se indicou as alternativas:

- (A) I, II, III e IV.
- (B) I, II e III, apenas.
- (C) I, II e IV, apenas.
- (D) II e III, apenas.
- (E) III e IV, apenas.

ENEM/98

Você está estudando o abolicionismo no Brasil e ficou perplexo ao ler o seguinte documento:

Texto 1

Discurso do deputado baiano Jerônimo Sodré Pereira – Brasil 1879

No dia 5 de março de 1879, o deputado baiano Jerônimo Sodré Pereira, discursando na Câmara, afirmou que era preciso que o poder público olhasse para a condição de um milhão de brasileiros, que jazem ainda no cativeiro. Nessa altura do discurso foi aparteado por um deputado que disse: "BRASILEIROS, NÃO".

Em seguida, você tomou conhecimento da existência do Projeto Axé (Bahia), nos seguintes termos:

Texto 2

Projeto Axé, Lição de cidadania – 1998 – Brasil

Na língua africana lorubá, axé significa força mágica. Em Salvador, Bahia, o Projeto Axé conseguiu fazer, em apenas três anos, o que sucessivos governos não foram capazes: a um custo dez vezes inferior ao de projetos governamentais, ajuda meninos e meninas de rua a construírem projetos de vida, transformando-os de pivetes em cidadãos.

A receita do Axé é simples: competência pedagógica, administração eficiente, respeito pelo menino, incentivo, formação e bons salários para os educadores. Criado em 1991 pelo advogado e pedagogo italiano Cesare de Florio La Rocca, o Axé atende hoje a mais de duas mil crianças e adolescentes.

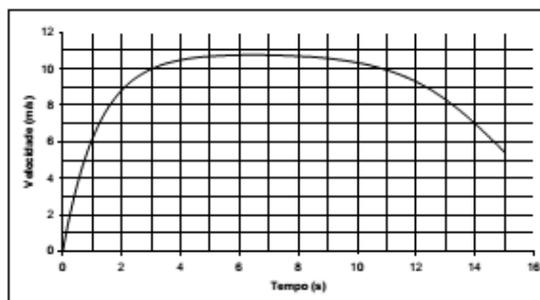
A cultura afro, forte presença na Bahia, dá o tom do Projeto Erê (entidade criança do candomblé), a parte cultural do Axé. Os meninos participam da banda mirim do Olodum, do Ilê Ayê e de outros blocos, jogam capoeira e têm um grupo de teatro.

Todas as atividades são remuneradas. Além da bolsa semanal, as crianças têm alimentação, uniforme e vale-transporte.

58 Com a leitura dos dois textos, você descobriu que a cidadania:

- (A) jamais foi negada aos cativos e seus descendentes.
- (B) foi obtida pelos ex-escravos tão logo a abolição fora decretada.
- (C) não era incompatível com a escravidão.
- (D) ainda hoje continua incompleta para milhões de brasileiros.
- (E) consiste no direito de eleger deputados.

Em uma prova de 100 m rasos, o desempenho típico de um corredor padrão é representado pelo gráfico a seguir:



59 Baseado no gráfico, em que intervalo de tempo a **velocidade** do corredor é aproximadamente constante?

- (A) Entre 0 e 1 segundo.
- (B) Entre 1 e 5 segundos.
- (C) Entre 5 e 8 segundos.
- (D) Entre 8 e 11 segundos.
- (E) Entre 12 e 15 segundos.

ENEM/98

60 Em que intervalo de tempo o corredor apresenta **aceleração** máxima?

- (A) Entre 0 e 1 segundo.
 (B) Entre 1 e 5 segundos.
 (C) Entre 5 e 8 segundo.
 (D) Entre 8 e 11 segundos.
 (E) Entre 9 e 15 segundos.

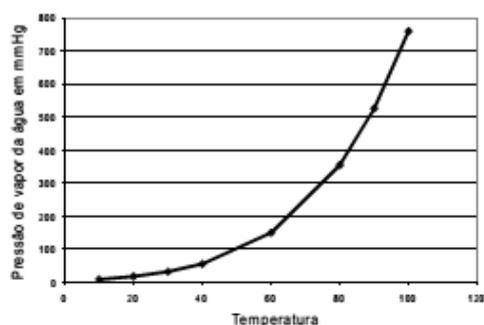
A América Latina dos últimos anos insere-se num processo de democratização, oferecendo algumas oportunidades de crescimento econômico-social num contexto de liberdade e dependência econômica internacional. Cuba continua caracterizada por uma organização própria com restrições à liberdade econômica e política, crescimento em alguns aspectos sociais e um embargo econômico americano datado de 1962. Em 1998, o Papa João Paulo II visitou Cuba e depois disse ao cardeal Jaime Ortega, arcebispo de Havana, e a 13 bispos em visita ao Vaticano que apreciou as mudanças realizadas em Cuba após sua visita à ilha e espera que sejam criados novos espaços legais e sociais, para que a sociedade civil de Cuba possa crescer em autonomia e participação. A resposta internacional ao intercâmbio com Cuba foi boa, mas as autoridades locais mostraram pouco entusiasmo, não estando dispostas a abandonar o sistema socialista monopartidário.

61 A maioria dos países latino-americanos tem se envolvido, nos últimos anos, em processos de formação socioeconômicos caracterizados por:

- (A) um processo de democratização à semelhança de Cuba.
 (B) restrições legais generalizadas à ação da Igreja no continente.
 (C) um processo de desenvolvimento econômico com restrições generalizadas à liberdade política.
 (D) excelentes níveis de crescimento econômico.
 (E) democratização e oferecimento de algumas oportunidades de crescimento econômico.

A tabela a seguir registra a pressão atmosférica em diferentes altitudes, e o gráfico relaciona a pressão de vapor da água em função da temperatura

Altitude (km)	Pressão atmosférica (mm Hg)
0	760
1	600
2	480
4	300
6	170
8	120
10	100



62 Um líquido, num frasco aberto, entra em ebulição a partir do momento em que a sua pressão de vapor se iguala à pressão atmosférica. Assinale a opção correta, considerando a tabela, o gráfico e os dados apresentados, sobre as seguintes cidades:

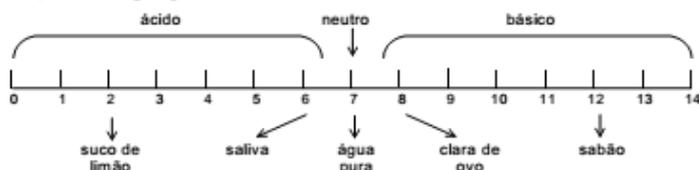
Natal (RN)	nível do mar.
Campos do Jordão (SP)	altitude 1628m.
Pico da Neblina (RR)	altitude 3014 m.

A temperatura de ebulição será:

- (A) maior em Campos do Jordão.
 (B) menor em Natal.
 (C) menor no Pico da Neblina.
 (D) igual em Campos do Jordão e Natal.
 (E) não dependerá da altitude.

ENEM/98

O pH informa a acidez ou a basicidade de uma solução. A escala abaixo apresenta a natureza e o pH de algumas soluções e da água pura, a 25°C.



Uma solução desconhecida estava sendo testada no laboratório por um grupo de alunos. Esses alunos decidiram que deveriam medir o pH dessa solução como um dos parâmetros escolhidos na identificação da solução. Os resultados obtidos estão na tabela abaixo.

Aluno	Valor de pH
Carlos	4,5
Gustavo	5,5
Simone	5,0
Valéria	6,0
Paulo	4,5
Wagner	5,0
Renata	5,0
Rodrigo	5,5
Augusta	5,0
Eliane	5,5

- 63 Da solução testada pelos alunos, o professor retirou 100ml e adicionou água até completar 200ml de solução diluída. O próximo grupo de alunos a medir o pH deverá encontrar para o mesmo:

- (A) valores inferiores a 1,0.
 (B) os mesmos valores.
 (C) valores entre 5 e 7.
 (D) valores entre 5 e 3.
 (E) sempre o valor 7.

ANEXO G: ENEM 2009

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO 2009

2º dia
Caderno
7
AZUL



Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Prova de Matemática e suas Tecnologias

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE

- 1 Este CADERNO DE QUESTÕES contém a Proposta de Redação e 90 questões numeradas de 91 a 180, dispostas da seguinte maneira:
 - a. as questões de número 91 a 135 são relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
 - b. as questões de número 136 a 180 são relativas à área de Matemática e suas Tecnologias.
- 2 Marque no CARTÃO-RESPOSTA, no espaço apropriado, a opção correspondente à cor desta capa: 5-Amarelo; 6-Cinza; 7-Azul ou 8-Rosa. **ATENÇÃO:** se você assinalar mais de uma opção de cor ou deixar todos os campos em branco, sua prova não será corrigida.
- 3 Verifique no CARTÃO-RESPOSTA e na FOLHA DE REDAÇÃO, que se encontra no verso do CARTÃO-RESPOSTA, se os seus dados estão registrados corretamente. Caso haja alguma divergência, comunique-a imediatamente ao aplicador.
- 4 Após a conferência, escreva e assine seu nome nos espaços próprios do CARTÃO-RESPOSTA e da FOLHA DE REDAÇÃO com caneta esferográfica de tinta azul ou preta.
- 5 Não dobre, não amasse, nem rasure o CARTÃO-RESPOSTA. Ele não poderá ser substituído.
- 6 Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções, identificadas com as letras **A**, **B**, **C**, **D** e **E**. Apenas uma responde corretamente à questão. Você deve, portanto, assinalar apenas uma opção em cada questão. A marcação em mais de uma opção anula a questão, mesmo que uma das respostas esteja correta.
- 7 No CARTÃO-RESPOSTA, marque, para cada questão, a letra correspondente à opção escolhida para a resposta, preenchendo todo o espaço compreendido no círculo, com caneta esferográfica de tinta azul ou preta.
- 8 O tempo disponível para estas provas é de cinco horas e trinta minutos. O participante com necessidades educacionais especiais que, por esse motivo, precise de maior tempo para a realização das provas disporá de uma hora a mais para realizá-las, desde que tenha comunicado previamente a sua necessidade ao INEP.
- 9 Reserve os 30 minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA. Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.
- 10 Quando terminar as provas, entregue ao aplicador este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA / FOLHA DE REDAÇÃO.
- 11 Você somente poderá deixar o local de prova após decorridas duas horas do início da sua aplicação. Caso permaneça na sala por, no mínimo, quatro horas após o início da prova, você poderá levar este CADERNO DE QUESTÕES.
- 12 Você será excluído do exame caso:
 - a. utilize, durante a realização da prova, máquinas e(ou) relógios de calcular, bem como rádios, gravadores, *headphones*, telefones celulares ou fontes de consulta de qualquer espécie;
 - b. se ausente da sala em que se realiza a prova levando consigo o CADERNO DE QUESTÕES e(ou) o CARTÃO-RESPOSTA antes do prazo estabelecido;
 - c. aja com incorreção ou descortesia para com qualquer participante do processo de aplicação das provas;
 - d. se comunique com outro participante, verbalmente, por escrito ou por qualquer outra forma;
 - e. apresente dado(s) falso(s) na sua identificação pessoal.

INEP Ministério da Educação

BRASIL
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL

PROPOSTA DE REDAÇÃO



Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O indivíduo frente à ética nacional**, apresentando proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione coerentemente argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.



Milôr Fernandes

Disponível em <http://www2.uol.com.br/milior>. Acesso em 14 jul. 2009.

Andamos demais acomodados, todo mundo reclamando em voz baixa como se fosse errado indignar-se.

Sem ufanismo, porque dele estou cansada, sem dizer que este é um país rico, de gente boa e cordata, com natureza (a que sobrou) belíssima e generosa, sem fantasiar nem botar óculos cor-de-rosa, que o momento não permite, eu me pergunto o que anda acontecendo com a gente.

Tenho medo disso que nos tornamos ou em que estamos nos transformando, achando bonita a ignorância eloquente, engraçado o cinismo bem-vestido, interessante o banditismo arrojado, normal o abismo em cuja beira nos equilibramos — não malabaristas, mas palhaços.

LUFT, L. Ponto de vista. *Veja*. Ed. 1988. 27 dez. 2006 (adaptado).

Qual é o efeito em nós do "eles são todos corruptos"?

As denúncias que assolam nosso cotidiano podem dar lugar a uma vontade de transformar o mundo só se nossa indignação não afetar o mundo inteiro. "Eles são TODOS corruptos" é um pensamento que serve apenas para "confirmar" a "integridade" de quem se indigna.

O lugar-comum sobre a corrupção generalizada não é uma armadilha para os corruptos: eles continuam iguais e livres, enquanto, fechados em casa, festejamos nossa esplendorosa retidão.

O dito lugar-comum é uma armadilha que amarra e imobiliza os mesmos que denunciam a imperfeição do mundo inteiro.

CALLIGARIS, C. *A armadilha da corrupção*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br> (adaptado).

INSTRUÇÕES

- Seu texto tem de ser escrito **à tinta**, na **folha própria**.
- Desenvolva seu texto em prosa: não redija narração, nem poema.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O texto deve ter, no máximo, **30 linhas**.
- O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135



Questão 91

Os melhores críticos da cultura brasileira trataram-na sempre no plural, isto é, enfatizando a coexistência no Brasil de diversas culturas. Arthur Ramos distingue as culturas não europeias (indígenas, negras) das europeias (portuguesa, italiana, alemã etc.), e Darcy Ribeiro fala de diversos Brasis: crioulo, caboclo, sertanejo, caipira e de Brasis sulinos, a cada um deles correspondendo uma cultura específica.

MORAIS, F. O Brasil na visão do artista: o país e sua cultura. São Paulo: Sudameris, 2003.

Considerando a hipótese de Darcy Ribeiro de que há vários Brasis, a opção em que a obra mostrada representa a arte brasileira de origem negro-africana é:



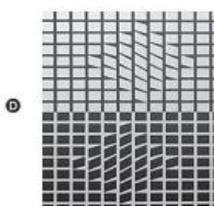
Rubem Valentim. Disponível em: <http://www.oceivote.com.br>. Acesso em: 9 jul. 2009.



Athos Bulcão. Disponível em: <http://www.irbr.mre.gov.br>. Acesso em: 9 jul. 2009.



Rubens Gerchman. Disponível em: <http://www.itsacultural.org.br>. Acesso em: 6 jul. 2009.



Victor Vasarely. Disponível em: <http://www.masterworksalineart.com>. Acesso em: 5 jul. 2009.



Gougon. Disponível em: <http://www.oceivote.com.br>. Acesso em: 5 set. 2009.

Questão 92

Gerente – Boa tarde. Em que eu posso ajudá-lo?

Cliente – Estou interessado em financiamento para compra de veículo.

Gerente – Nós dispomos de várias modalidades de crédito. O senhor é nosso cliente?

Cliente – Sou Júlio César Fontoura, também sou funcionário do banco.

Gerente – Julinho, é você, cara? Aqui é a Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você inda tivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversar com calma.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna. São Paulo: Parábola, 2004 (adaptado).

Na representação escrita da conversa telefônica entre a gerente do banco e o cliente, observa-se que a maneira de falar da gerente foi alterada de repente devido

- A** à adequação de sua fala à conversa com um amigo, caracterizada pela informalidade.
- B** à iniciativa do cliente em se apresentar como funcionário do banco.
- C** ao fato de ambos terem nascido em Uberlândia (Minas Gerais).
- D** à intimidade forçada pelo cliente ao fornecer seu nome completo.
- E** ao seu interesse profissional em financiar o veículo de Júlio.

Questão 93

Analise as seguintes avaliações de possíveis resultados de um teste na Internet.

RESULTADO	AVALIAÇÃO
Total de respostas A <input type="checkbox"/>	Mais respostas A
Total de respostas B <input type="checkbox"/>	• O PRAGMÁTICO – Você consegue usar as redes sociais on-line como um complemento às amizades e à vida profissional sem que isso afete sua intimidade
Total de respostas C <input type="checkbox"/>	Mais respostas B
Caso tenha dado empate entre duas letras, responda à seguinte pergunta:	• O FANÁTICO – Sua presença na internet está predominando sobre sua vida real. Procure sair mais de casa e encontrar seus amigos pessoalmente
Quando alguém, na vida real, pede os seus contatos, você:	Mais respostas C
a) Dá o número do telefone e o endereço de e-mail	• O APRENDIZ – Você é um novato nos sites de relacionamentos ou ainda não descobriu como usá-los inteiramente
b) Dá a URL* da sua rede social	
c) O que é URL*?	
* Endereço de uma página da rede de computadores	
Fonte: Rita Khater, psicóloga e professora de PUC Campinas	

Veja, 8 jul. 2009. p.102 (adaptado).

Depreende-se, a partir desse conjunto de informações, que o teste que deu origem a esses resultados, além de estabelecer um perfil para o usuário de sites de relacionamento, apresenta preocupação com hábitos e propõe mudanças de comportamento direcionadas

- A** ao adolescente que acessa sites de entretenimento.
- B** ao profissional interessado em aperfeiçoamento tecnológico.
- C** à pessoa que usa os sites de relacionamento para complementar seu círculo de amizades.
- D** ao usuário que reserva mais tempo aos sites de relacionamento do que ao convívio pessoal com os amigos.
- E** ao leitor que se interessa em aprender sobre o funcionamento de diversos tipos de sites de relacionamento.

Questão 94

A música pode ser definida como a combinação de sons ao longo do tempo. Cada produto final oriundo da infinidade de combinações possíveis será diferente, dependendo da escolha das notas, de suas durações, dos instrumentos utilizados, do estilo de música, da nacionalidade do compositor e do período em que as obras foram compostas.



figura 1



figura 2



figura 3



figura 4

Figura 1 - http://images.quebarato.com.br/photos/big/2/D/15A12D_2.jpg.

Figura 2 - <http://ourinhos.prefeituramunicipal.net/dados/fotos/2009/07/07/normal>.

Figura 3 - <http://www.edmontonculturalcapital.com/gallery/edjazzfestival/JazzQuartet.jpg>.

Figura 4 - <http://www.filmica.com/jacintaescudos/archivos/Lec-Zeppelin.jpg>.

Das figuras que apresentam grupos musicais em ação, pode-se concluir que o(os) grupo(s) mostrado(s) na(s) figura(s)

- A 1 executa um gênero característico da música brasileira, conhecido como *charinho*.
- B 2 executa um gênero característico da música clássica, cujo compositor mais conhecido é Tom Jobim.
- C 3 executa um gênero característico da música europeia, que tem como representantes Beethoven e Mozart.
- D 4 executa um tipo de música caracterizada pelos instrumentos acústicos, cuja intensidade e nível de ruído permanecem na faixa dos 30 aos 40 decibéis.
- E 1 a 4 apresentam um produto final bastante semelhante, uma vez que as possibilidades de combinações sonoras ao longo do tempo são limitadas.

Questão 95

No programa do balé *Parade*, apresentado em 18 de maio de 1917, foi empregada publicamente, pela primeira vez, a palavra *sur-realisme*. Pablo Picasso desenhou o cenário e a indumentária, cujo efeito foi tão surpreendente que se sobrepôs à coreografia. A música de Erik Satie era uma mistura de *jazz*, música popular e sons reais tais como tiros de pistola, combinados com as imagens do balé de Charlie Chaplin, caubóis e vilões, mágica chinesa e *Ragtime*. Os tempos não eram propícios para receber a nova mensagem cênica demasiado provocativa devido ao repicar da máquina de escrever, aos zumbidos de sirene e dínamo e aos rumores de aeroplano previstos por Cocteau para a partitura de Satie. Já a ação coreográfica confirmava a tendência marcadamente teatral da gestualidade cênica, dada pela justaposição, colagem de ações isoladas seguindo um estímulo musical.

SILVA, S. M. O surrealismo e a dança. GUINSBURG, J.; LEIRNER (Org.). O surrealismo. São Paulo: Perspectiva, 2008 (adaptado).

As manifestações corporais na história das artes da cena muitas vezes demonstram as condições cotidianas de um determinado grupo social, como se pode observar na descrição acima do balé *Parade*, o qual reflete

- A a falta de diversidade cultural na sua proposta estética.
- B a alienação dos artistas em relação às tensões da Segunda Guerra Mundial.
- C uma disputa cênica entre as linguagens das artes visuais, do figurino e da música.
- D as inovações tecnológicas nas partes cênicas, musicais, coreográficas e de figurino.
- E uma narrativa com encadeamentos claramente lógicos e lineares.

Texto para as questões 96 e 97

Influenza A (Gripe Suína):

Se você esteve ou manteve contato com pessoas da área de risco e apresenta os seguintes sintomas:

- Febre alta repentina e superior a 38 graus.
- Tosse.
- Dor de cabeça.
- Dores musculares e nas articulações.
- Dificuldade respiratória.

Entre em contato imediatamente com o Disque Epidemiologia: **0800-283-2255**.

Evite a contaminação:

- Quando tossir ou espirrar, cubra sua boca e nariz com lenço descartável. Caso não o tenha utilize o antebraço.
- Se utilizar as mãos lave-as rapidamente com água e sabão.
- O uso de máscaras é indicado para prevenir contaminações.

BRASIL. Ministério da Saúde, 2009 (adaptado).

Questão 96

Os principais recursos utilizados para envolvimento e adesão do leitor à campanha institucional incluem

- A o emprego de enumeração de itens e apresentação de títulos expressivos.
- B o uso de orações subordinadas condicionais e temporais.
- C o emprego de pronomes como "você" e "sua" e o uso do imperativo.
- D a construção de figuras metafóricas e o uso de repetição.
- E o fornecimento de número de telefone gratuito para contato.

Questão 97

O texto tem o objetivo de solucionar um problema social,

- A descrevendo a situação do país em relação à gripe suína.
- B alertando a população para o risco de morte pela Influenza A.
- C informando a população sobre a iminência de uma pandemia de Influenza A.
- D orientando a população sobre os sintomas da gripe suína e procedimentos para evitar a contaminação.
- E convocando toda a população para se submeter a exames de detecção da gripe suína.

Questão 98

Para o Mano Caetano

- 1 O que fazer do ouro de tolo
Quando um doce bardo brada a toda brida,
Em velas pandas, suas esquisitas rimas?
- 4 Geografia de verdades, Guanabaras postigas
Saudades banguelas, tropicais preguiças?

A boca cheia de dentes

- 7 De um implacável sorriso
Morre a cada instante
Que devora a voz do morto, e com isso,
- 10 Ressuscita vampira, sem o menor aviso

[...]

E eu *soy* lobo-bolo? lobo-bolo

Tipo pra rimar com ouro de tolo?

- 13 Oh, Narciso Peixe Ornamental!

Tease me, tease me outra vez¹

Ou em banto baiano

- 16 Ou em português de Portugal

Se quiser, até mesmo em americano

De Natal

[...]

¹ *Tease me* (caçoe de mim, importune-me).

LOBÃO. Disponível em: <http://vagalume.uol.com.br>.
Acesso em: 14 ago. 2009 (adaptado).

Na letra da canção apresentada, o compositor Lobão explora vários recursos da língua portuguesa, a fim de conseguir efeitos estéticos ou de sentido. Nessa letra, o autor explora o extrato sonoro do idioma e o uso de termos coloquiais na seguinte passagem:

- A "Quando um doce bardo brada a toda brida" (v. 2)
- B "Em velas pandas, suas esquisitas rimas?" (v. 3)
- C "Que devora a voz do morto" (v. 9)
- D "lobo-bolo/Tipo pra rimar com ouro de tolo?" (v. 11-12)
- E "*Tease me, tease me* outra vez" (v. 14)

Questão 99

Cárcere das almas

Ah! Toda a alma num cárcere anda presa,
Soluçando nas trevas, entre as grades
Do calabouço olhando imensidades,
Mares, estrelas, tardes, natureza.

Tudo se veste de uma igual grandeza
Quando a alma entre grilhões as liberdades
Sonha e, sonhando, as imortalidades
Rasga no etéreo o Espaço da Pureza.

Ó almas presas, mudas e fechadas
Nas prisões colossais e abandonadas,
Da Dor no calabouço, atroz, funéreo!

Nesses silêncios solitários, graves,
que chaveiro do Céu possui as chaves
para abrir-vos as portas do Mistério?!

CRUZ E SOUSA, J. *Poesia completa*. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura /
Fundação Banco do Brasil, 1993.

Os elementos formais e temáticos relacionados ao contexto cultural do Simbolismo encontrados no poema *Cárcere das almas*, de Cruz e Sousa, são

- A a opção pela abordagem, em linguagem simples e direta, de temas filosóficos.
- B a prevalência do lirismo amoroso e intimista em relação à temática nacionalista.
- C o refinamento estético da forma poética e o tratamento metafísico de temas universais.
- D a evidente preocupação do eu lírico com a realidade social expressa em imagens poéticas inovadoras.
- E a liberdade formal da estrutura poética que dispensa a rima e a métrica tradicionais em favor de temas do cotidiano.

Texto para as questões 100 e 101



XAVIER, C. *Quadrinho quadrado*. Disponível em: <http://www.releituras.com>. Acesso em: 5 jul. 2009.

Questão 100

Tendo em vista a segunda fala do personagem entrevistado, constata-se que

- A o entrevistado deseja convencer o jornalista a não publicar um livro.
- B o principal objetivo do entrevistado é explicar o significado da palavra motivação.
- C são utilizados diversos recursos da linguagem literária, tais como a metáfora e a metonímia.
- D o entrevistado deseja informar de modo objetivo o jornalista sobre as etapas de produção de um livro.
- E o principal objetivo do entrevistado é evidenciar seu sentimento com relação ao processo de produção de um livro.

Questão 101

Quanto às variantes linguísticas presentes no texto, a norma padrão da língua portuguesa é rigorosamente obedecida por meio

- A do emprego do pronome demonstrativo "esse" em "Por que o senhor publicou esse livro?".
- B do emprego do pronome pessoal oblíquo em "Meu filho, um escritor publica um livro para parar de escrevê-lo!".
- C do emprego do pronome possessivo "sua" em "Qual foi sua maior motivação?".
- D do emprego do vocativo "Meu filho", que confere à fala distanciamento do interlocutor.
- E da necessária repetição do conectivo no último quadrinho.

Questão 102

Gênero dramático é aquele em que o artista usa como intermediária entre si e o público a representação. A palavra vem do grego *drao* (fazer) e quer dizer ação. A peça teatral é, pois, uma composição literária destinada à apresentação por atores em um palco, atuando e dialogando entre si. O texto dramático é complementado pela atuação dos atores no espetáculo teatral e possui uma estrutura específica, caracterizada: 1) pela presença de personagens que devem estar ligados com lógica uns aos outros e à ação; 2) pela ação dramática (trama, enredo), que é o conjunto de atos dramáticos, maneiras de ser e de agir das personagens encadeadas à unidade do efeito e segundo uma ordem composta de exposição, conflito, complicação, clímax e desfecho; 3) pela situação ou ambiente, que é o conjunto de circunstâncias físicas, sociais, espirituais em que se situa a ação; 4) pelo tema, ou seja, a ideia que o autor (dramaturgo) deseja expor, ou sua interpretação real por meio da representação.

COUTINHO, A. Notas de teoria literária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973 (adaptado).

Considerando o texto e analisando os elementos que constituem um espetáculo teatral, conclui-se que

- Ⓐ a criação do espetáculo teatral apresenta-se como um fenômeno de ordem individual, pois não é possível sua concepção de forma coletiva.
- Ⓑ o cenário onde se desenrola a ação cênica é concebido e construído pelo cenógrafo de modo autônomo e independente do tema da peça e do trabalho interpretativo dos atores.
- Ⓒ o texto cênico pode originar-se dos mais variados gêneros textuais, como contos, lendas, romances, poesias, crônicas, notícias, imagens e fragmentos textuais, entre outros.
- Ⓓ o corpo do ator na cena tem pouca importância na comunicação teatral, visto que o mais importante é a expressão verbal, base da comunicação cênica em toda a trajetória do teatro até os dias atuais.
- Ⓔ a iluminação e o som de um espetáculo cênico independem do processo de produção/recepção do espetáculo teatral, já que se trata de linguagens artísticas diferentes, agregadas posteriormente à cena teatral.

Questão 103

Saúde, no modelo atual de qualidade de vida, é o resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, trabalho, transporte, lazer, serviços médicos e acesso à atividade física regular. Quanto ao acesso à atividade física, um dos elementos essenciais é a aptidão física, entendida como a capacidade de a pessoa utilizar seu corpo — incluindo músculos, esqueleto, coração, enfim, todas as partes —, de forma eficiente em suas atividades cotidianas; logo, quando se avalia a saúde de uma pessoa, a aptidão física deve ser levada em conta. A partir desse contexto, considera-se que uma pessoa tem boa aptidão física quando

- Ⓐ apresenta uma postura regular.
- Ⓑ pode se exercitar por períodos curtos de tempo.
- Ⓒ pode desenvolver as atividades físicas do dia-a-dia, independentemente de sua idade.
- Ⓓ pode executar suas atividades do dia a dia com vigor, atenção e uma fadiga de moderada a intensa.
- Ⓔ pode exercer atividades físicas no final do dia, mas suas reservas de energia são insuficientes para atividades intelectuais.

Questão 104

Diferentemente do texto escrito, que em geral compele os leitores a lerem numa onda linear — da esquerda para a direita e de cima para baixo, na página impressa — hipertextos encorajam os leitores a moverem-se de um bloco de texto a outro, rapidamente e não sequencialmente. Considerando que o hipertexto oferece uma multiplicidade de caminhos a seguir, podendo ainda o leitor incorporar seus caminhos e suas decisões como novos caminhos, inserindo informações novas, o leitor-navegador passa a ter um papel mais ativo e uma oportunidade diferente da de um leitor de texto impresso. Dificilmente dois leitores de hipertextos farão os mesmos caminhos e tomarão as mesmas decisões.

MARCUSCHI, L. A. Cognição, linguagem e práticas interacionais. Rio: Lucerna, 2007.

No que diz respeito à relação entre o hipertexto e o conhecimento por ele produzido, o texto apresentado deixa claro que o hipertexto muda a noção tradicional de autoria, porque

- Ⓐ é o leitor que constrói a versão final do texto.
- Ⓑ o autor detém o controle absoluto do que escreve.
- Ⓒ aclara os limites entre o leitor e o autor.
- Ⓓ propicia um evento textual-interativo em que apenas o autor é ativo.
- Ⓔ só o autor conhece o que eletronicamente se dispõe para o leitor.

Questão 105

La Vie en Rose



ITURRUSGARAI, A. La Vie en Rose. Folha de S.Paulo, 11 ago. 2007.

Os quadrinhos exemplificam que as *Histórias em Quadrinhos* constituem um gênero textual

- A em que a imagem pouco contribui para facilitar a interpretação da mensagem contida no texto, como pode ser constatado no primeiro quadrinho.
- B cuja linguagem se caracteriza por ser rápida e clara, que facilita a compreensão, como se percebe na fala do segundo quadrinho: "</DIV> <BR CLEAR=ALL>

 <SCRIPT>".
- C em que o uso de letras com espessuras diversas está ligado a sentimentos expressos pelos personagens, como pode ser percebido no último quadrinho.
- D que possui em seu texto escrito características próximas a uma conversação face a face, como pode ser percebido no segundo quadrinho.
- E que a localização casual dos balões nos quadrinhos expressa com clareza a sucessão cronológica da história, como pode ser percebido no segundo quadrinho.

Questão 106

A partir da metade do século XX, ocorreu um conjunto de transformações econômicas e sociais cuja dimensão é difícil de ser mensurada: a chamada explosão da informação. Embora essa expressão tenha surgido no contexto da informação científica e tecnológica, seu significado, hoje, em um contexto mais geral, atinge proporções gigantescas.

Por estabelecerem novas formas de pensamento e mesmo de lógica, a informática e a Internet vêm gerando impactos sociais e culturais importantes. A disseminação do microcomputador e a expansão da Internet vêm acelerando o processo de globalização tanto no sentido do mercado quanto no sentido das trocas simbólicas possíveis entre sociedades e culturas diferentes, o que tem provocado e acelerado o fenômeno de hibridização amplamente caracterizado como próprio da pós-modernidade.

FERNANDES, M. F.; PARÁ, T. A contribuição das novas tecnologias da informação na geração de conhecimento. Disponível em: <http://www.coep.ufjf.br>. Acesso em: 11 ago. 2009 (adaptado).

Considerando-se o novo contexto social e econômico aludido no texto apresentado, as novas tecnologias de informação e comunicação

- A desempenham importante papel, porque sem elas não seria possível registrar os acontecimentos históricos.
- B facilitam os processos educacionais para ensino de tecnologia, mas não exercem influência nas ciências humanas.
- C limitam-se a dar suporte aos meios de comunicação, facilitando sobretudo os trabalhos jornalísticos.
- D contribuem para o desenvolvimento social, pois permitem o registro e a disseminação do conhecimento de forma mais democrática e interativa.
- E estão em estágio experimental, particularmente na educação, área em que ainda não demonstraram potencial produtivo.

Textos para as questões 107 e 108

Texto I

É praticamente impossível imaginarmos nossas vidas sem o plástico. Ele está presente em embalagens de alimentos, bebidas e remédios, além de eletrodomésticos, automóveis etc. Esse uso ocorre devido à sua atoxicidade e à inércia, isto é: quando em contato com outras substâncias, o plástico não as contamina; ao contrário, protege o produto embalado. Outras duas grandes vantagens garantem o uso dos plásticos em larga escala: são leves, quase não alteram o peso do material embalado, e são 100% recicláveis, fato que, infelizmente, não é aproveitado, visto que, em todo o mundo, a porcentagem de plástico reciclado, quando comparado ao total produzido, ainda é irrelevante.

Revista Mãe Terra. Minuano, ano 1, n. 6 (adaptado).

Texto II

Sacolas plásticas são leves e voam ao vento. Por isso, elas entopem esgotos e bueiros, causando enchentes. São encontradas até no estômago de tartarugas marinhas, baleias, focas e golfinhos, mortos por sufocamento.

Sacolas plásticas descartáveis são gratuitas para os consumidores, mas têm um custo incalculável para o meio ambiente.

Veja, 8 jul. 2009. Fragmentos de texto publicitário do Instituto Akatu pelo Consumo Consciente.

Questão 107

Em contraste com o texto I, no texto II são empregadas, predominantemente, estratégias argumentativas que

- A atraem o leitor por meio de previsões para o futuro.
- B apelam à emoção do leitor, mencionando a morte de animais.
- C orientam o leitor a respeito dos modos de usar conscientemente as sacolas plásticas.
- D intimidam o leitor com as nocivas consequências do uso indiscriminado de sacolas plásticas.
- E recorrem à informação, por meio de constatações, para convencer o leitor a evitar o uso de sacolas plásticas.

Questão 108

Na comparação dos textos, observa-se que

- A o texto I apresenta um alerta a respeito do efeito da reciclagem de materiais plásticos; o texto II justifica o uso desse material reciclado.
- B o texto I tem como objetivo precípuo apresentar a versatilidade e as vantagens do uso do plástico na contemporaneidade; o texto II objetiva alertar os consumidores sobre os problemas ambientais decorrentes de embalagens plásticas não recicladas.
- C o texto I expõe vantagens, sem qualquer ressalva, do uso do plástico; o texto II busca convencer o leitor a evitar o uso de embalagens plásticas.
- D o texto I ilustra o posicionamento de fabricantes de embalagens plásticas, mostrando por que elas devem ser usadas; o texto II ilustra o posicionamento de consumidores comuns, que buscam praticidade e conforto.
- E o texto I apresenta um alerta a respeito da possibilidade de contaminação de produtos orgânicos e industrializados decorrente do uso de plástico em suas embalagens; o texto II apresenta vantagens do consumo de sacolas plásticas: leves, descartáveis e gratuitas.

Questão 109



BROWNE, C. Hagar, o horrível. Jornal O GLOBO, Segundo Caderno. 20 fev. 2009.

A linguagem da tirinha revela

- A o uso de expressões linguísticas e vocabulário próprios de épocas antigas.
- B o uso de expressões linguísticas inseridas no registro mais formal da língua.
- C o caráter coloquial expresso pelo uso do tempo verbal no segundo quadrinho.
- D o uso de um vocabulário específico para situações comunicativas de emergência.
- E a intenção comunicativa dos personagens: a de estabelecer a hierarquia entre eles.

Questão 110

O "Portal Domínio Público", lançado em novembro de 2004, propõe o compartilhamento de conhecimentos de forma equânime e gratuita, colocando à disposição de todos os usuários da Internet, uma biblioteca virtual que deverá constituir referência para professores, alunos, pesquisadores e para a população em geral.

Esse portal constitui um ambiente virtual que permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, sendo seu principal objetivo o de promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação devidamente autorizada.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2009 (adaptado).

Considerando a função social das informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, o ambiente virtual descrito no texto exemplifica

- A a dependência das escolas públicas quanto ao uso de sistemas de informação.
- B a ampliação do grau de interação entre as pessoas, a partir de tecnologia convencional.
- C a democratização da informação, por meio da disponibilização de conteúdo cultural e científico à sociedade.
- D a comercialização do acesso a diversas produções culturais nacionais e estrangeiras via tecnologia da informação e da comunicação.
- E a produção de repertório cultural direcionado a acadêmicos e educadores.

Questão 111

Cuitelinho

Ceguei na bera do porto
 Onde as onda se espaia.
 As garça dá meia volta,
 Senta na bera da praia.
 E o cuitelinho não gosta
 Que o botão da rosa caia.

Quando eu vim da minha terra,
 Despedi da parentaia.
 Eu entrei em Mato Grosso,
 Dei em terras paraguaia.
 Lá tinha revolução,
 Enfrentei fortes bataia.

A tua saudade corta
 Como o aço de navaia.
 O coração fica aflito,
 Bate uma e outra faia.
 E os oio se enche d'água
 Que até a vista se atrapaia.

Folclore recolhido por Paulo Vanzolini e Antônio Xandó.
 BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna. São Paulo: Parábola, 2004.

Transmitida por gerações, a canção **Cuitelinho** manifesta aspectos culturais de um povo, nos quais se inclui sua forma de falar, além de registrar um momento histórico. Depreende-se disso que a importância em preservar a produção cultural de uma nação consiste no fato de que produções como a canção **Cuitelinho** evidenciam a

- A recriação da realidade brasileira de forma ficcional.
- B criação neológica na língua portuguesa.
- C formação da identidade nacional por meio da tradição oral.
- D incorreção da língua portuguesa que é falada por pessoas do interior do Brasil.
- E padronização de palavras que variam regionalmente, mas possuem mesmo significado.

Questão 112



ECKHOUT, A. "Índio Tapuia" (1610-1666). Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 9 jul. 2009.

A feição deles é serem pardos, maneira d'avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma cousa cobrir, nem mostrar suas vergonhas. E estão acerca disso com tanta inocência como têm em mostrar o rosto.

CAMINHA, P. V. A carta. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 12 ago. 2009.

Ao se estabelecer uma relação entre a obra de Eckhout e o trecho do texto de Caminha, conclui-se que

- A ambos se identificam pelas características estéticas marcantes, como tristeza e melancolia, do movimento romântico das artes plásticas.
- B o artista, na pintura, foi fiel ao seu objeto, representando-o de maneira realista, ao passo que o texto é apenas fantasioso.
- C a pintura e o texto têm uma característica em comum, que é representar o habitante das terras que sofreriam processo colonizador.
- D o texto e a pintura são baseados no contraste entre a cultura europeia e a cultura indígena.
- E há forte direcionamento religioso no texto e na pintura, uma vez que o índio representado é objeto da catequização jesuítica.

Questão 113

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) vieram aprimorar ou substituir meios tradicionais de comunicação e armazenamento de informações, tais como o rádio e a TV analógicos, os livros, os telégrafos, o fax etc. As novas bases tecnológicas são mais poderosas e versáteis, introduziram fortemente a possibilidade de comunicação interativa e estão presentes em todos os meios produtivos da atualidade. As novas TIC vieram acompanhadas da chamada *Digital Divide*, *Digital Gap* ou *Digital Exclusion*, traduzidas para o português como *Divisão Digital* ou *Exclusão Digital*, sendo, às vezes, também usados os termos *Brecha Digital* ou *Abismo Digital*. Nesse contexto, a expressão *Divisão Digital* refere-se a

- A uma classificação que caracteriza cada uma das áreas nas quais as novas TIC podem ser aplicadas, relacionando os padrões de utilização e exemplificando o uso dessas TIC no mundo moderno.
- B uma relação das áreas ou subáreas de conhecimento que ainda não foram contempladas com o uso das novas tecnologias digitais, o que caracteriza uma brecha tecnológica que precisa ser minimizada.
- C uma enorme diferença de desempenho entre os empreendimentos que utilizam as tecnologias digitais e aqueles que permaneceram usando métodos e técnicas analógicas.
- D um aprofundamento das diferenças sociais já existentes, uma vez que se torna difícil a aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais pelas populações menos favorecidas nos novos meios produtivos.
- E uma proposta de educação para o uso de novas pedagogias com a finalidade de acompanhar a evolução das mídias e orientar a produção de material pedagógico com apoio de computadores e outras técnicas digitais.

Questão 114



Você sabia que as metrópoles são as grandes consumidoras dos produtos feitos com recursos naturais da Amazônia? Você pode diminuir os impactos à floresta adquirindo produtos com selos de certificação. Eles são encontrados em itens que vão desde lápis e embalagens de papelão até móveis, cosméticos e materiais de construção. Para receber os selos esses produtos devem ser fabricados sob 10 princípios éticos, entre eles o respeito à legislação ambiental e aos direitos de povos indígenas e populações que vivem em nossas matas nativas.

Vida simples. Ed. 74, dez. 2008.

O texto e a imagem têm por finalidade induzir o leitor a uma mudança de comportamento a partir do(a)

- A consumo de produtos naturais provindos da Amazônia.
- B cuidado na hora de comprar produtos alimentícios.
- C verificação da existência do selo de padronização de produtos industriais.
- D certificação de que o produto foi fabricado de acordo com os princípios éticos.
- E verificação da garantia de tratamento dos recursos naturais utilizados em cada produto.

Questão 115

A dança é importante para o índio preparar o corpo e a garganta e significa energia para o corpo, que fica robusto. Na aldeia, para preparo físico, dançamos desde cinco horas da manhã até seis horas da tarde, passa-se o dia inteiro dançando quando os padrinhos planejam a dança dos adolescentes. O padrinho é como um professor, um preparador físico dos adolescentes. Por exemplo, o padrinho sonha com um determinado canto e planeja para todos entoarem. Todos os tipos de dança vêm dos primeiros xavantes: Wamarídzadadzeiwawê, Butséwawê, Tseretomodzatséwawê, que foram descobrindo através da sabedoria como iria ser a cultura Xavante. Até hoje existe essa cultura, essa celebração. Quando o adolescente fura a orelha é obrigatório ele dançar toda a noite, tem de acordar meia-noite para dançar e cantar, é obrigatório, eles vão chamando um ao outro com um grito especial.

WERÉ: É TSFRÓBÓ, E. A dança e o canto-celebração da existência xavante. VIS-Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB. V. 5, n. 2, dez. 2006.

A partir das informações sobre a dança Xavante, conclui-se que o valor da diversidade artística e da tradição cultural apresentados originam-se da

- A iniciativa individual do indígena para a prática da dança e do canto.
- B excelente forma física apresentada pelo povo Xavante.
- C multiculturalidade presente na sua manifestação cênica.
- D inexistência de um planejamento da estética da dança, caracterizada pelo ineditismo.
- E preservação de uma identidade entre a gestualidade ancestral e a novidade dos cantos a serem entoados.

Texto para as questões 116 e 117

Canção do vento e da minha vida

O vento varria as folhas,
O vento varria os frutos,
O vento varria as flores...
E a minha vida ficava
Cada vez mais cheia
De frutos, de flores, de folhas.

[...]

O vento varria os sonhos
E varria as amizades...
O vento varria as mulheres...
E a minha vida ficava
Cada vez mais cheia
De afetos e de mulheres.

O vento varria os meses
E varria os teus sorrisos...
O vento varria tudo!
E a minha vida ficava
Cada vez mais cheia
De tudo.

BANDEIRA, M. Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1967.

Questão 116

Predomina no texto a função da linguagem

- A fática, porque o autor procura testar o canal de comunicação.
- B metalinguística, porque há explicação do significado das expressões.
- C conativa, uma vez que o leitor é provocado a participar de uma ação.
- D referencial, já que são apresentadas informações sobre acontecimentos e fatos reais.
- E poética, pois chama-se a atenção para a elaboração especial e artística da estrutura do texto.

Questão 117

Na estruturação do texto, destaca-se

- A a construção de oposições semânticas.
- B a apresentação de ideias de forma objetiva.
- C o emprego recorrente de figuras de linguagem, como o eufemismo.
- D a repetição de sons e de construções sintáticas semelhantes.
- E a inversão da ordem sintática das palavras.

Questão 118

Teatro do Oprimido é um método teatral que sistematiza exercícios, jogos e técnicas teatrais elaboradas pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, recentemente falecido, que visa à desmecanização física e intelectual de seus praticantes. Partindo do princípio de que a linguagem teatral não deve ser diferenciada da que é usada cotidianamente pelo cidadão comum (oprimido), ele propõe condições práticas para que o oprimido se aproprie dos meios do fazer teatral e, assim, amplie suas possibilidades de expressão. Nesse sentido, todos podem desenvolver essa linguagem e, conseqüentemente, fazer teatro. Trata-se de um teatro em que o espectador é convidado a substituir o protagonista e mudar a condução ou mesmo o fim da história, conforme o olhar interpretativo e contextualizado do receptor.

Companhia Teatro do Oprimido. Disponível em: www.ctoio.org.br. Acesso em: 1 jul. 2009 (adaptado).

Considerando-se as características do Teatro do Oprimido apresentadas, conclui-se que

- A esse modelo teatral é um método tradicional de fazer teatro que usa, nas suas ações cênicas, a linguagem rebuscada e hermética falada normalmente pelo cidadão comum.
- B a forma de recepção desse modelo teatral se destaca pela separação entre atores e público, na qual os atores representam seus personagens e a plateia assiste passivamente ao espetáculo.
- C sua linguagem teatral pode ser democratizada e apropriada pelo cidadão comum, no sentido de proporcionar-lhe autonomia crítica para compreensão e interpretação do mundo em que vive.
- D o convite ao espectador para substituir o protagonista e mudar o fim da história evidencia que a proposta de Boal se aproxima das regras do teatro tradicional para a preparação de atores.
- E a metodologia teatral do Teatro do Oprimido segue a concepção do teatro clássico aristotélico, que visa à desautomação física e intelectual de seus praticantes.

Questão 119

Texto I

O professor deve ser um guia seguro, muito senhor de sua língua; se outra for a orientação, vamos cair na "língua brasileira", refúgio nefasto e confissão nojenta de ignorância do idioma pátrio, recurso vergonhoso de homens de cultura falsa e de falso patriotismo. Como havemos de querer que respeitem a nossa nacionalidade se somos os primeiros a descuidar daquilo que exprime e representa o idioma pátrio?

ALMEIDA, N. M. Gramática metódica da língua portuguesa. Prefácio. São Paulo: Saraiva, 1999 (adaptado).

Texto II

Alguns leitores poderão achar que a linguagem desta Gramática se afasta do padrão estrito usual neste tipo de livro. Assim, o autor escreve *tenho que reformular*, e não *tenho de reformular*; *pode-se colocar dois constituintes*, e não *podem-se colocar dois constituintes*; e assim por diante. Isso foi feito de caso pensado, com a preocupação de aproximar a linguagem da gramática do padrão atual brasileiro presente nos textos técnicos e jornalísticos de nossa época.

REIS, N. Nota do editor. PERINI, M. A. Gramática descritiva do português. São Paulo: Ática, 1996.

Confrontando-se as opiniões defendidas nos dois textos, conclui-se que

- A ambos os textos tratam da questão do uso da língua com o objetivo de criticar a linguagem do brasileiro.
- B os dois textos defendem a ideia de que o estudo da gramática deve ter o objetivo de ensinar as regras prescritivas da língua.
- C a questão do português falado no Brasil é abordada nos dois textos, que procuram justificar como é correto e aceitável o uso coloquial do idioma.
- D o primeiro texto enaltece o padrão estrito da língua, ao passo que o segundo defende que a linguagem jornalística deve criar suas próprias regras gramaticais.
- E o primeiro texto prega a rigidez gramatical no uso da língua, enquanto o segundo defende uma adequação da língua escrita ao padrão atual brasileiro.

Questão 120

No decênio de 1870, Franklin Távora defendeu a tese de que no Brasil havia duas literaturas independentes dentro da mesma língua: uma do Norte e outra do Sul, regiões segundo ele muito diferentes por formação histórica, composição étnica, costumes, modismos linguísticos etc. Por isso, deu aos romances regionais que publicou o título geral de *Literatura do Norte*. Em nossos dias, um escritor gaúcho, Viana Moog, procurou mostrar com bastante engenho que no Brasil há, em verdade, literaturas setoriais diversas, refletindo as características locais.

CANDIDO, A. *A nova narrativa. A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 2003.

Com relação à valorização, no romance regionalista brasileiro, do homem e da paisagem de determinadas regiões nacionais, sabe-se que

- A o romance do Sul do Brasil se caracteriza pela temática essencialmente urbana, colocando em relevo a formação do homem por meio da mescla de características locais e dos aspectos culturais trazidos de fora pela imigração europeia.
- B José de Alencar, representante, sobretudo, do romance urbano, retrata a temática da urbanização das cidades brasileiras e das relações conflituosas entre as raças.
- C o romance do Nordeste caracteriza-se pelo acentuado realismo no uso do vocabulário, pelo temário local, expressando a vida do homem em face da natureza agreste, e assume frequentemente o ponto de vista dos menos favorecidos.
- D a literatura urbana brasileira, da qual um dos expoentes é Machado de Assis, põe em relevo a formação do homem brasileiro, o sincretismo religioso, as raízes africanas e indígenas que caracterizam o nosso povo.
- E Érico Veríssimo, Rachel de Queiroz, Simões Lopes Neto e Jorge Amado são romancistas das décadas de 30 e 40 do século XX, cuja obra retrata a problemática do homem urbano em confronto com a modernização do país promovida pelo Estado Novo.

Texto para as questões 121 e 122

Quando eu falo com vocês, procuro usar o código de vocês. A figura do índio no Brasil de hoje não pode ser aquela de 500 anos atrás, do passado, que representa aquele primeiro contato. Da mesma forma que o Brasil de hoje não é o Brasil de ontem, tem 160 milhões de pessoas com diferentes sobrenomes. Vieram para cá asiáticos, europeus, africanos, e todo mundo quer ser brasileiro. A importante pergunta que nós fazemos é: qual é o pedaço de índio que vocês têm? O seu cabelo? São seus olhos? Ou é o nome da sua rua? O nome da sua praça? Enfim, vocês devem ter um pedaço de índio dentro de vocês. Para nós, o importante é que vocês olhem para a gente como seres humanos, como pessoas que nem precisam de paternalismos, nem precisam ser tratadas com privilégios. Nós não queremos tomar o Brasil de vocês, nós queremos compartilhar esse Brasil com vocês.

TERENA, M. Debate. MORIN, E. *Saberes globais e saberes locais*. Rio de Janeiro: Garamond, 2000 (adaptado).

Questão 121

Os procedimentos argumentativos utilizados no texto permitem inferir que o ouvinte/leitor, no qual o emissor foca o seu discurso, pertence

- A ao mesmo grupo social do falante/autor.
- B a um grupo de brasileiros considerados como não índios.
- C a um grupo étnico que representa a maioria europeia que vive no país.
- D a um grupo formado por estrangeiros que falam português.
- E a um grupo sociocultural formado por brasileiros naturalizados e imigrantes.

Questão 122

Na situação de comunicação da qual o texto foi retirado, a norma padrão da língua portuguesa é empregada com a finalidade de

- A demonstrar a clareza e a complexidade da nossa língua materna.
- B situar os dois lados da interlocução em posições simétricas.
- C comprovar a importância da correção gramatical nos diálogos cotidianos.
- D mostrar como as línguas indígenas foram incorporadas à língua portuguesa.
- E ressaltar a importância do código linguístico que adotamos como língua nacional.

Questão 123

Se os tubarões fossem homens

Se os tubarões fossem homens, eles seriam mais gentis com os peixes pequenos?

Certamente, se os tubarões fossem homens, fariam construir resistentes gaiolas no mar para os peixes pequenos, com todo o tipo de alimento, tanto animal como vegetal. Cuidariam para que as gaiolas tivessem sempre água fresca e adotariam todas as providências sanitárias.

Naturalmente haveria também escolas nas gaiolas. Nas aulas, os peixinhos aprenderiam como nadar para a goela dos tubarões. Eles aprenderiam, por exemplo, a usar a geografia para localizar os grandes tubarões deitados preguiçosamente por aí. A aula principal seria, naturalmente, a formação moral dos peixinhos. A eles seria ensinado que o ato mais grandioso e mais sublime é o sacrifício alegre de um peixinho e que todos deveriam acreditar nos tubarões, sobretudo quando estes dissessem que cuidavam de sua felicidade futura. Os peixinhos saberiam que este futuro só estaria garantido se aprendessem a obediência.

Cada peixinho que na guerra matasse alguns peixinhos inimigos seria condecorado com uma pequena Ordem das Algas e receberia o título de herói.

BRECHT, B. *Histórias do Sr. Keuner*. São Paulo: Ed. 34, 2006 (adaptado).

Como produção humana, a literatura veicula valores que nem sempre estão representados diretamente no texto, mas são transfigurados pela linguagem literária e podem até entrar em contradição com as convenções sociais e revelar o quanto a sociedade perverteu os valores humanos que ela própria criou. É o que ocorre na narrativa do dramaturgo alemão Bertolt Brecht mostrada. Por meio da hipótese apresentada, o autor

- A demonstra o quanto a literatura pode ser alienadora ao retratar, de modo positivo, as relações de opressão existentes na sociedade.
- B revela a ação predatória do homem no mar, questionando a utilização dos recursos naturais pelo homem ocidental.
- C defende que a força colonizadora e civilizatória do homem ocidental valorizou a organização das sociedades africanas e asiáticas, elevando-as ao modo de organização cultural e social da sociedade moderna.
- D questiona o modo de organização das sociedades ocidentais capitalistas, que se desenvolveram fundamentadas nas relações de opressão em que os mais fortes exploram os mais fracos.
- E evidencia a dinâmica social do trabalho coletivo em que os mais fortes colaboram com os mais fracos, de modo a guiá-los na realização de tarefas.

Questão 124

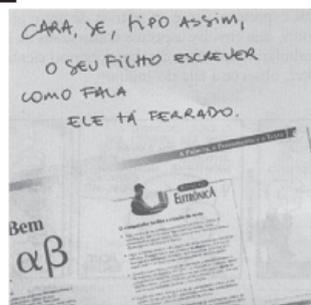
Oxímoro, ou paradoxismo, é uma figura de retórica em que se combinam palavras de sentido oposto que parecem excluir-se mutuamente, mas que, no contexto, reforçam a expressão.

Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.

Considerando a definição apresentada, o fragmento poético da obra *Cantares*, de Hilda Hilst, publicada em 2004, em que pode ser encontrada a referida figura de retórica é:

- A "Dos dois contemplo rigor e fixidez. Passado e sentimento me contemplan" (p. 91).
- B "De sol e lua De fogo e vento Te enlaço" (p. 101).
- C "Areia, vou sorvendo A água do teu rio" (p. 93).
- D "Ritualiza a matança de quem só te deu vida. E me deixa viver nessa que morre" (p. 62).
- E "O bisturi e o verso. Dois instrumentos entre as minhas mãos" (p. 95).

Questão 125



Veja, 7 maio 1997.

Na parte superior do anúncio, há um comentário escrito à mão que aborda a questão das atividades linguísticas e sua relação com as modalidades oral e escrita da língua. Esse comentário deixa evidente uma posição crítica quanto a usos que se fazem da linguagem, enfatizando ser necessário

- A implementar a fala, tendo em vista maior desenvoltura, naturalidade e segurança no uso da língua.
- B conhecer gêneros mais formais da modalidade oral para a obtenção de clareza na comunicação oral e escrita.
- C dominar as diferentes variedades do registro oral da língua portuguesa para escrever com adequação, eficiência e correção.
- D empregar vocabulário adequado e usar regras da norma padrão da língua em se tratando da modalidade escrita.
- E utilizar recursos mais expressivos e menos desgastados da variedade padrão da língua para se expressar com alguma segurança e sucesso.

Texto para as questões 126 e 127

**Sr. Prefeito,
junte-se a nós na
luta contra a dengue.
A sua participação
é fundamental.**

A dengue é um dos grandes desafios que enfrentamos na área de saúde no Brasil, mas, felizmente, é possível controlá-la. Para isso, é necessário que os governos estaduais e municipais e o governo federal trabalhem juntos. Nesse sentido, a sua atuação como prefeito é fundamental. Organize mutirões, envolvendo líderes comunitários da sua cidade, para lutar contra a dengue. No site www.combatadengue.com.br há todas as informações necessárias para auxiliá-lo, inclusive com materiais para *download* de uso livre. A mobilização social é a chave para o sucesso no combate à dengue.



BRASIL. Ministério da Saúde. Revista Nordeste, João Pessoa, ano 3, n. 35, maio/jun. 2009.

Questão 126

O texto exemplifica um gênero textual híbrido entre carta e publicidade oficial. Em seu conteúdo, é possível perceber aspectos relacionados a gêneros digitais. Considerando-se a função social das informações geradas nos sistemas de comunicação e informação presentes no texto, infere-se que

- A a utilização do termo *download* indica restrição de leitura de informações a respeito de formas de combate à dengue.
- B a diversidade dos sistemas de comunicação empregados e mencionados reduz a possibilidade de acesso às informações a respeito do combate à dengue.
- C a utilização do material disponibilizado para *download* no site www.combatadengue.com.br restringe-se ao receptor da publicidade.
- D a necessidade de atingir públicos distintos se revela por meio da estratégia de disponibilização de informações empregada pelo emissor.
- E a utilização desse gênero textual compreende, no próprio texto, o detalhamento de informações a respeito de formas de combate à dengue.

Questão 127

Diante dos recursos argumentativos utilizados, depreende-se que o texto apresentado

- A se dirige aos líderes comunitários para tomarem a iniciativa de combater a dengue.
- B conclama toda a população a participar das estratégias de combate ao mosquito da dengue.
- C se dirige aos prefeitos, conclamando-os a organizarem iniciativas de combate à dengue.
- D tem como objetivo ensinar os procedimentos técnicos necessários para o combate ao mosquito da dengue.
- E apela ao governo federal, para que dê apoio aos governos estaduais e municipais no combate ao mosquito da dengue.

Questão 128

A partida

- 1 Acordei pela madrugada. A princípio com tranquilidade, e logo com obstinação, quis novamente dormir. Inútil, o sono esgotara-se. Com precaução,
- 4 acendi um fósforo: passava das três. Restava-me, portanto, menos de duas horas, pois o trem chegaria às cinco. Veio-me então o desejo de não passar mais
- 7 nem uma hora naquela casa. Partir, sem dizer nada, deixar quanto antes minhas cadeias de disciplina e de amor.
- 10 Com receio de fazer barulho, dirigi-me à cozinha, lavei o rosto, os dentes, pentei-me e, voltando ao meu quarto, vesti-me. Calcei os sapatos,
- 13 sentei-me um instante à beira da cama. Minha avó continuava dormindo. Deveria fugir ou falar com ela? Ora, algumas palavras... Que me custava acordá-la,
- 16 dizer-lhe adeus?

LINS, O. A partida. Melhores contos. Seleção e prefácio de Sandra Nitirini. São Paulo: Global, 2003.

No texto, o personagem narrador, na iminência da partida, descreve a sua hesitação em separar-se da avó. Esse sentimento contraditório fica claramente expresso no trecho:

- A "A princípio com tranquilidade, e logo com obstinação, quis novamente dormir" (l. 1-3).
- B "Restava-me, portanto, menos de duas horas, pois o trem chegaria às cinco" (l. 4-6).
- C "Calcei os sapatos, sentei-me um instante à beira da cama" (l. 12-13).
- D "Partir, sem dizer nada, deixar quanto antes minhas cadeias de disciplina e amor" (l. 7-9).
- E "Deveria fugir ou falar com ela? Ora, algumas palavras..." (l. 14-15).

Questão 129

Serafim da Silva Neto defendia a tese da unidade da língua portuguesa no Brasil, entrevendo que no Brasil as delimitações dialetais espaciais não eram tão marcadas como as isoglossas¹ da România Antiga. Mas Paul Teyssier, na sua *História da Língua Portuguesa*, reconhece que na diversidade socioletal essa pretensa unidade se desfaz. Diz Teyssier:

"A realidade, porém, é que as divisões 'dialetais' no Brasil são menos geográficas que socioculturais. As diferenças na maneira de falar são maiores, num determinado lugar, entre um homem culto e o vizinho analfabeto que entre dois brasileiros do mesmo nível cultural originários de duas regiões distantes uma da outra."

SILVA, R. V. M. O português brasileiro e o português europeu contemporâneo: alguns aspectos da diferença. Disponível em: www.uniroma.it. Acesso em: 23 jun. 2008.

¹ isoglossa – linha imaginária que, em um mapa, une os pontos de ocorrência de traços e fenômenos linguísticos idênticos.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

De acordo com as informações presentes no texto, os pontos de vista de Serafim da Silva Neto e de Paul Teyssier convergem em relação

- A à influência dos aspectos socioculturais nas diferenças dos falares entre indivíduos, pois ambos consideram que pessoas de mesmo nível sociocultural falam de forma semelhante.
- B à delimitação dialetal no Brasil assemelhar-se ao que ocorria na România Antiga, pois ambos consideram a variação linguística no Brasil como decorrente de aspectos geográficos.
- C à variação sociocultural entre brasileiros de diferentes regiões, pois ambos consideram o fator sociocultural de bastante peso na constituição das variedades linguísticas no Brasil.
- D à diversidade da língua portuguesa na România Antiga, que até hoje continua a existir, manifestando-se nas variantes linguísticas do português atual no Brasil.
- E à existência de delimitações dialetais geográficas pouco marcadas no Brasil, embora cada um enfatize aspectos diferentes da questão.

Questão 130

Nestes últimos anos, a situação mudou bastante e o Brasil, normalizado, já não nos parece tão mítico, no bem e no mal. Houve um mútuo reconhecimento entre os dois países de expressão portuguesa de um lado e do outro do Atlântico: o Brasil descobriu Portugal e Portugal, em um retorno das caravelas, voltou a descobrir o Brasil e a ser, por seu lado, colonizado por expressões linguísticas, as telenovelas, os romances, a poesia, a comida e as formas de tratamento brasileiros. O mesmo, embora em nível superficial, dele excluído o plano da língua, aconteceu com a Europa, que, depois da diáspora dos anos 70, depois da inserção na cultura da bossa-nova e da música popular brasileira, da problemática ecológica centrada na Amazônia, ou da problemática social emergente do fenômeno dos meninos de rua, e até do álibi ocultista dos romances de Paulo Coelho, continua todos os dias a descobrir, no bem e no mal, o novo Brasil. Se, no fim do século XIX, Silvio Romero definia a literatura brasileira como manifestação de um país mestiço, será fácil para nós defini-la como expressão de um país polifônico: em que já não é determinante o eixo Rio-São Paulo, mas que, em cada região, desenvolve originalmente a sua unitária e particular tradição cultural. É esse, para nós, no início do século XXI, o novo estilo brasileiro.

STEGAGNO-PICCHIO, L. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004 (adaptado).

No texto, a autora mostra como o Brasil, ao longo de sua história, foi, aos poucos, construindo uma identidade cultural e literária relativamente autônoma frente à identidade europeia, em geral, e à portuguesa em particular. Sua análise pressupõe, de modo especial, o papel do patrimônio literário e linguístico, que favoreceu o surgimento daquilo que ela chama de "estilo brasileiro". Diante desse pressuposto, e levando em consideração o texto e as diferentes etapas de consolidação da cultura brasileira, constata-se que

- A o Brasil redescobriu a cultura portuguesa no século XIX, o que o fez assimilar novos gêneros artísticos e culturais, assim como usos originais do idioma, conforme ilustra o caso do escritor Machado de Assis.
- B a Europa reconheceu a importância da língua portuguesa no mundo, a partir da projeção que poetas brasileiros ganharam naqueles países, a partir do século XX.
- C ocorre, no início do século XXI, promovido pela solidificação da cultura nacional, maior reconhecimento do Brasil por ele mesmo, tanto nos aspectos positivos quanto nos negativos.
- D o Brasil continua sendo, como no século XIX, uma nação culturalmente mestiça, embora a expressão dominante seja aquela produzida no eixo Rio-São Paulo, em especial aquela ligada às telenovelas.
- E o novo estilo cultural brasileiro se caracteriza por uma união bastante significativa entre as diversas matrizes culturais advindas das várias regiões do país, como se pode comprovar na obra de Paulo Coelho.

Questão 131

Compare os textos I e II a seguir, que tratam de aspectos ligados a variedades da língua portuguesa no mundo e no Brasil.

Texto I

Acompanhando os navegadores, colonizadores e comerciantes portugueses em todas as suas incríveis viagens, a partir do século XV, o português se transformou na língua de um império. Nesse processo, entrou em contato — forçado, o mais das vezes; amigável, em alguns casos — com as mais diversas línguas, passando por processos de variação e de mudança linguística. Assim, contar a história do português do Brasil é mergulhar na sua história colonial e de país independente, já que as línguas não são mecanismos desgarrados dos povos que as utilizam. Nesse cenário, são muitos os aspectos da estrutura linguística que não só expressam a diferença entre Portugal e Brasil como também definem, no Brasil, diferenças regionais e sociais.

PAGOTTO, E. P. Línguas do Brasil. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br>. Acesso em: 5 jul. 2009 (adaptado).

Texto II

Barbarismo é vício que se comete na escritura de cada uma das partes da construção ou na pronúncia. E em nenhuma parte da Terra se comete mais essa figura da pronúncia que nestes reinos, por causa das muitas nações que trouxemos ao jugo do nosso serviço. Porque bem como os Gregos e Romanos haviam por *bárbaras* todas as outras nações estranhas a eles, por não poderem formar sua linguagem, assim nós podemos dizer que as nações de África, Guiné, Ásia, Brasil barbarizam quando querem imitar a nossa.

BARROS, J. Gramática da língua portuguesa. Porto: Porto Editora, 1957 (adaptado).

Os textos abordam o contato da língua portuguesa com outras línguas e processos de variação e de mudança decorridos desse contato. Da comparação entre os textos, conclui-se que a posição de João de Barros (Texto II), em relação aos usos sociais da linguagem, revela

- A atitude crítica do autor quanto à gramática que as nações a serviço de Portugal possuíam e, ao mesmo tempo, de benevolência quanto ao conhecimento que os povos tinham de suas línguas.
- B atitude preconceituosa relativa a vícios culturais das nações sob domínio português, dado o interesse dos falantes dessa línguas em copiar a língua do império, o que implicou a falência do idioma falado em Portugal.
- C o desejo de conservar, em Portugal, as estruturas da variante padrão da língua grega — em oposição às consideradas bárbaras —, em vista da necessidade de preservação do padrão de correção dessa língua à época.
- D adesão à concepção de língua como entidade homogênea e invariável, e negação da ideia de que a língua portuguesa pertence a outros povos.
- E atitude crítica, que se estende à própria língua portuguesa, por se tratar de sistema que não disporia de elementos necessários para a plena inserção sociocultural de falantes não nativos do português.

Textos para as questões 132 e 133

Texto I

[...] já foi o tempo em que via a convivência como viável, só exigindo deste bem comum, piedosamente, o meu quinhão, já foi o tempo em que consentia num contrato, deixando muitas coisas de fora sem ceder contudo no que me era vital, já foi o tempo em que reconhecia a existência escandalosa de imaginados valores, coluna vertebral de toda 'ordem'; mas não tive sequer o sopro necessário, e, negado o respiro, me foi imposto o sufoco; é esta consciência que me libera. é ela hoje que me empurra, são outras agora minhas preocupações, é hoje outro o meu universo de problemas: num mundo estapafúrdio — definitivamente fora de foco — cedo ou tarde tudo acaba se reduzindo a um ponto de vista, e você que vive paparicando as ciências humanas, nem suspeita que paparica uma piada: impossível ordenar o mundo dos valores, ninguém arruma a casa do capeta; me recuso pois a pensar naquilo em que não mais acredito, seja o amor, a amizade, a família, a igreja, a humanidade; me lixo com tudo isso! me apavora ainda a existência, mas não tenho medo de ficar sozinho, foi conscientemente que escolhi o exílio, me bastando hoje o cinismo dos grandes indiferentes [...].

NASSAR, R. Um copo de cólera. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Texto II

Raduan Nassar lançou a novela *Um Copo de Cólera* em 1978, fervilhante narrativa de um confronto verbal entre amantes, em que a fúria das palavras cortantes se estilizava no ar. O embate conjugal ecoava o autoritário discurso do poder e da submissão de um Brasil que vivia sob o jugo da ditadura militar.

COMODO, R. Um silêncio inquietante. IstoÉ. Disponível em: <http://www.terra.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

Questão 132

Na novela *Um Copo de Cólera*, o autor lança mão de recursos estilísticos e expressivos típicos da literatura produzida na década de 70 do século passado no Brasil, que, nas palavras do crítico Antonio Candido, aliam "vanguarda estética e amargura política". Com relação à temática abordada e à concepção narrativa da novela, o texto I

- A é escrito em terceira pessoa, com narrador onisciente, apresentando a disputa entre um homem e uma mulher em linguagem sóbria, condizente com a seriedade da temática político-social do período da ditadura militar.
- B articula o discurso dos interlocutores em torno de uma luta verbal, veiculada por meio de linguagem simples e objetiva, que busca traduzir a situação de exclusão social do narrador.
- C representa a literatura dos anos 70 do século XX e aborda, por meio de expressão clara e objetiva e de ponto de vista distanciado, os problemas da urbanização das grandes metrópoles brasileiras.
- D evidencia uma crítica à sociedade em que vivem os personagens, por meio de fluxo verbal contínuo de tom agressivo.
- E traduz, em linguagem subjetiva e intimista, a partir do ponto de vista interno, os dramas psicológicos da mulher moderna, às voltas com a questão da priorização do trabalho em detrimento da vida familiar e amorosa.

Questão 133

Considerando-se os textos apresentados e o contexto político e social no qual foi produzida a obra *Um Copo de Cólera*, verifica-se que o narrador, ao dirigir-se à sua parceira, nessa novela, tece um discurso

- A conformista, que procura defender as instituições nas quais repousava a autoridade do regime militar no Brasil, a saber: a Igreja, a família e o Estado.
- B pacifista, que procura defender os ideais libertários representativos da intelectualidade brasileira opositora à ditadura militar na década de 70 do século passado.
- C desmistificador, escrito em um discurso ágil e contundente, que critica os grandes princípios humanitários supostamente defendidos por sua interlocutora.
- D politizado, pois apela para o engajamento nas causas sociais e para a defesa dos direitos humanos como uma única forma de salvamento para a humanidade.
- E contraditório, ao acusar a sua interlocutora de compactuar com o regime repressor da ditadura militar, por meio da defesa de instituições como a família e a Igreja.

Questão 134

Nunca se falou e se preocupou tanto com o corpo como nos dias atuais. É comum ouvirmos anúncios de uma nova academia de ginástica, de uma nova forma de dieta, de uma nova técnica de autoconhecimento e outras práticas de saúde alternativa, em síntese, vivemos nos últimos anos a redescoberta do prazer, voltando nossas atenções ao nosso próprio corpo. Essa valorização do prazer individualizante se estrutura em um verdadeiro culto ao corpo, em analogia a uma religião, assistimos hoje ao surgimento de novo universo: a corpolatria.

CODO, W.; SENNE, W. O que é corpo(latria). Coleção Primeiros Passos. Brasiliense, 1985 (adaptado).

Sobre esse fenômeno do homem contemporâneo presente nas classes sociais brasileiras, principalmente, na classe média, a corpolatria

- A é uma religião pelo avesso, por isso outra religião; inverteram-se os sinais, a busca da felicidade eterna antes carregava em si a destruição do prazer, hoje implica o seu culto.
- B criou outro ópio do povo, levando as pessoas a buscarem cada vez mais grupos igualitários de integração social.
- C é uma tradução dos valores das sociedades subdesenvolvidas, mas em países considerados do primeiro mundo ela não consegue se manifestar porque a população tem melhor educação e senso crítico.
- D tem como um de seus dogmas o narcisismo, significando o "amar o próximo como se ama a si mesmo".
- E existe desde a Idade Média, entretanto esse acontecimento se intensificou a partir da Revolução Industrial no século XIX e se estendeu até os nossos dias.

Questão 135

Confidência do Itabirano

Alguns anos vivi em Itabira.
Principalmente nasci em Itabira.
Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.
Noventa por cento de ferro nas calçadas.
Oitenta por cento de ferro nas almas.
E esse alheamento do que na vida é porosidade e [comunicação].

A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,
vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e [sem horizontes].

E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,
é doce herança itabirana.

De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:
esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil,
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;
este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;
este orgulho, esta cabeça baixa...

Tive ouro, tive gado, tive fazendas.
Hoje sou funcionário público.
Itabira é apenas uma fotografia na parede.
Mas como dói!

ANDRADE, C. D. Poesia completa.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.

Carlos Drummond de Andrade é um dos expoentes do movimento modernista brasileiro. Com seus poemas, penetrou fundo na alma do Brasil e trabalhou poeticamente as inquietudes e os dilemas humanos. Sua poesia é feita de uma relação tensa entre o universal e o particular, como se percebe claramente na construção do poema *Confidência do Itabirano*. Tendo em vista os procedimentos de construção do texto literário e as concepções artísticas modernistas, conclui-se que o poema acima

- A representa a fase heroica do modernismo, devido ao tom contestatório e à utilização de expressões e usos linguísticos típicos da oralidade.
- B apresenta uma característica importante do gênero lírico, que é a apresentação objetiva de fatos e dados históricos.
- C evidencia uma tensão histórica entre o "eu" e a sua comunidade, por intermédio de imagens que representam a forma como a sociedade e o mundo colaboram para a constituição do indivíduo.
- D critica, por meio de um discurso irônico, a posição de inutilidade do poeta e da poesia em comparação com as prendas resgatadas de Itabira.
- E apresenta influências românticas, uma vez que trata da individualidade, da saudade da infância e do amor pela terra natal, por meio de recursos retóricos pomposos.

ANEXO H: ENEM 2018



* S A O 1 *

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

PROVA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS E REDAÇÃO
PROVA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

enem2018

20 anos

1º DIA
CADERNO
1
AZUL

ATENÇÃO: transcreva no espaço apropriado do seu CARTÃO-RESPOSTA, com sua caligrafia usual, considerando as letras maiúsculas e minúsculas, a seguinte frase:

A minha voz ainda ecoa versos perplexos.

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE:

1. Este CADERNO DE QUESTÕES contém 90 questões numeradas de 01 a 90 e a Proposta de Redação, dispostas da seguinte maneira:
 - a) questões de número 01 a 45, relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
 - b) Proposta de Redação;
 - c) questões de número 46 a 90, relativas à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

ATENÇÃO: as questões de 01 a 05 são relativas à língua estrangeira. Você deverá responder apenas às questões relativas à língua estrangeira (inglês ou espanhol) escolhida no ato de sua inscrição.
2. Confira se a quantidade e a ordem das questões do seu CADERNO DE QUESTÕES estão de acordo com as instruções anteriores. Caso o caderno esteja incompleto, tenha defeito ou apresente qualquer divergência, comunique ao aplicador da sala para que ele tome as providências cabíveis.
3. Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções. Apenas uma responde corretamente à questão.
4. O tempo disponível para estas provas é de **cinco horas e trinta minutos**.
5. Reserve os 30 minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA. Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.
6. Somente serão corrigidas as redações transcritas na FOLHA DE REDAÇÃO.
7. Quando terminar as provas, acene para chamar o aplicador e entregue este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO.
8. Você poderá deixar o local de prova somente após decorridas duas horas do início da aplicação e poderá levar seu CADERNO DE QUESTÕES ao deixar em definitivo a sala de prova nos 30 minutos que antecedem o término das provas.



INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO




**LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS
TECNOLOGIAS**
Questões de 01 a 45
Questões de 01 a 05 (opção inglês)
QUESTÃO 01
Lava Mae: Creating Showers on Wheels for the Homeless

San Francisco, according to recent city numbers, has 4,300 people living on the streets. Among the many problems the homeless face is little or no access to showers. San Francisco only has about 16 to 20 shower stalls to accommodate them.

But Doniece Sandoval has made it her mission to change that. The 51-year-old former marketing executive started Lava Mae, a sort of showers on wheels, a new project that aims to turn decommissioned city buses into shower stations for the homeless. Each bus will have two shower stations and Sandoval expects that they'll be able to provide 2,000 showers a week.

ANDREANO, C. Disponível em: <http://abcnews.go.com>. Acesso em: 26 jun. 2015 (adaptado).

A relação dos vocábulos *shower*, *bus* e *homeless*, no texto, refere-se a

- A empregar moradores de rua em lava a jatos para ônibus.
- B criar acesso a banhos gratuitos para moradores de rua.
- C comissionar sem-teto para dirigir os ônibus da cidade.
- D exigir das autoridades que os ônibus municipais tenham banheiros.
- E abrigar dois mil moradores de rua em ônibus que foram adaptados.

QUESTÃO 02


"WHEN I WAS 5 EVERYONE TOLD ME TO BE A BIG BOY.
WHEN I WAS 10 THEY TOLD ME I SHOULD BE MORE MATURE.
NOW THEY SAY IT'S TIME TO START ACTING LIKE AN ADULT.
AT THIS RATE, I'LL BE ELIGIBLE FOR SOCIAL SECURITY
BEFORE I GRADUATE FROM HIGH SCHOOL!"

GLASBERGEN, R. Disponível em: www.glasbergen.com. Acesso em: 3 jul. 2015 (adaptado).

No cartum, a crítica está no fato de a sociedade exigir do adolescente que

- A se aposente prematuramente.
- B amadureça precocemente.
- C estude aplicadamente.
- D se forme rapidamente.
- E ouça atentamente.

QUESTÃO 03

Don't write in English, they said,
English is not your mother tongue...
...The language I speak
Becomes mine, its distortions, its queerness
All mine, mine alone, it is half English, half
Indian, funny perhaps, but it is honest,
It is as human as I am human...
...It voices my joys, my longings my
Hopes...

(Kamala Das, 1965:10)

GARGESH, R. South Asian Englishes. In: KACHRU, B. B.; KACHRU, Y.; NELSON, C. L. (Eds.). *The Handbook of World Englishes*. Singapore: Blackwell, 2006.

A poetisa Kamala Das, como muitos escritores indianos, escreve suas obras em inglês, apesar de essa não ser sua primeira língua. Nesses versos, ela

- A usa a língua inglesa com efeito humorístico.
- B recorre a vozes de vários escritores ingleses.
- C adverte sobre o uso distorcido da língua inglesa.
- D demonstra consciência de sua identidade linguística.
- E reconhece a incompreensão na sua maneira de falar inglês.

QUESTÃO 04
TEXTO I
A Free World-class Education for Anyone Anywhere

The Khan Academy is an organization on a mission. We're a not-for-profit with the goal of changing education for the better by providing a free world-class education to anyone anywhere. All of the site's resources are available to anyone. The Khan Academy's materials and resources are available to you completely free of charge.

Disponível em: www.khanacademy.org. Acesso em: 24 fev. 2012 (adaptado).

TEXTO II

I didn't have a problem with Khan Academy site until very recently. For me, the problem is the way Khan Academy is being promoted. The way the media sees it as "revolutionizing education". The way people with power and money view education as simply "sit-and-get". If your philosophy of education is "sit-and-get", i.e., teaching is telling and learning is listening, then Khan Academy is way more efficient than classroom lecturing. Khan Academy does it better. But TRUE progressive educators, TRUE education visionaries and revolutionaries don't want to do these things better. We want to DO BETTER THINGS.

Disponível em: <http://fnoschese.wordpress.com>. Acesso em: 2 mar. 2012.

Com o impacto das tecnologias e a ampliação das redes sociais, consumidores encontram na internet possibilidades de opinar sobre serviços oferecidos. Nesse sentido, o segundo texto, que é um comentário sobre o site divulgado no primeiro, apresenta a intenção do autor de

- A elogiar o trabalho proposto para a educação nessa era tecnológica.
- B reforçar como a mídia pode contribuir para revolucionar a educação.
- C chamar a atenção das pessoas influentes para o significado da educação.
- D destacar que o site tem melhores resultados do que a educação tradicional.
- E criticar a concepção de educação em que se baseia a organização.

**QUESTÃO 05****1984 (excerpt)**

'Is it your opinion, Winston, that the past has real existence?' [...] O'Brien smiled faintly. 'I will put it more precisely. Does the past exist concretely, in space? Is there somewhere or other a place, a world of solid objects, where the past is still happening?'

'No.'

'Then where does the past exist, if at all?'

'In records. It is written down.'

'In records. And — —?'

'In the mind. In human memories.'

'In memory. Very well, then. We, the Party, control all records, and we control all memories. Then we control the past, do we not?'

ORWELL, G. *Nineteen Eighty-Four*. New York: Signet Classics, 1977.

O romance *1984* descreve os perigos de um Estado totalitário. A ideia evidenciada nessa passagem é que o controle do Estado se dá por meio do(a)

- A boicote a ideais libertários.
- B veto ao culto das tradições.
- C poder sobre memórias e registros.
- D censura a produções orais e escritas.
- E manipulação de pensamentos individuais.

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS**Questões de 01 a 45****Questões de 01 a 05 (opção espanhol)****QUESTÃO 01**

El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5:30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo. Había soñado que atravesaba un bosque de higuerones donde caía una llovizna tierna, y por un instante fue feliz en el sueño, pero al despertar se sintió por completo salpicado de cagada de pájaros. "Siempre soñaba con árboles", me dijo Plácida Linero, su madre, evocando 27 años después los pormenores de aquel lunes ingrato. "La semana anterior había soñado que iba solo en un avión de papel de estafío que volaba sin tropezar por entre los almendros", me dijo. Tenía una reputación muy bien ganada de intérprete certera de los sueños ajenos, siempre que se los contaran en ayunas, pero no había advertido ningún augurio aciago en esos dos sueños de su hijo, ni en los otros sueños con árboles que él le había contado en las mañanas que precedieron a su muerte.

MÁRQUEZ, G. G. *Crónica de una muerte anunciada*. Disponível em: <http://biblio3.ufr.edu.gt>. Acesso em: 2 jan. 2015.

Na introdução do romance, o narrador resgata lembranças de Plácida Linero relacionadas a seu filho Santiago Nasar. Nessa introdução, o uso da expressão *augurio aciago* remete ao(à)

- A relação mística que se estabelece entre Plácida e seu filho Santiago.
- B destino trágico de Santiago, que Plácida foi incapaz de prever nos sonhos.
- C descompasso entre a felicidade de Santiago nos sonhos e seu azar na realidade.
- D crença de Plácida na importância da interpretação dos sonhos para mudar o futuro.
- E presença recorrente de elementos sombrios que se revelam nos sonhos de Santiago.

QUESTÃO 02**Revolución en la arquitectura china****Levantar rascacielos en 19 días**

Un rascacielos de 57 pisos no llama la atención en la China del siglo XXI. Salvo que se haya construido en 19 días, claro. Y eso es precisamente lo que ha conseguido Broad Sustainable Building (BSB), una empresa dedicada a la fabricación de purificadores de aire y de equipos de aire acondicionado para grandes infraestructuras que ahora se ha empeñado en liderar una revolución con su propio modelo de arquitectura modular prefabricada. Como subraya su presidente, Zhang Yue, es una fórmula económica, ecológica, segura, y limpia. Ese último término, además, lo utiliza tanto para referirse al polvo que se produce en la construcción como a los gruesos sobres que suelen circular por debajo de las mesas en adjudicaciones y permisos varios. "Quiero que nuestros edificios alumbren una nueva era en la arquitectura, y que se conviertan en símbolo de la lucha contra la contaminación y el cambio climático, que es la mayor amenaza a la que se enfrenta la humanidad", sentencia.

"Es como montar un Lego. Apenas hay subcontratación, lo cual ayuda a mantener un costo bajo y un control de calidad estricto, y nos permite eliminar también la corrupción inherente al sector", explica la vicepresidenta de BSB y responsable del mercado internacional, Jiang Yan.

Disponível em: <http://tecnologia.elpais.com>. Acesso em: 23 jun. 2015 (adaptado).

No texto, alguns dos benefícios de se utilizar estruturas pré-moldadas na construção de altos edifícios estão expressos por meio da palavra *limpia*. Essa expressão indica que, além de produzir menos resíduos, o uso desse tipo de estrutura

- A reduz o contingente de mão de obra.
- B inibe a corrupção na construção civil.
- C facilita o controle da qualidade da obra.
- D apresenta um modelo arquitetônico conciso.
- E otimiza os custos da construção de edifícios.


QUESTÃO 03
¿Qué es la X Solidaria?

La X Solidaria es una equis que ayuda a las personas más vulnerables. Podrás marcarla cuando hagas la declaración de la renta. Es la casilla que se denomina "Fines Sociales". Nosotros preferimos llamarla X Solidaria:

- porque al marcarla haces que se destine un 0,7% de tus impuestos a programas sociales que realizan las ONG.
- porque se benefician los colectivos más desfavorecidos, sin ningún coste económico para ti.
- porque NO marcarla es tomar una actitud pasiva, y dejar que sea el Estado quien decida el destino de esa parte de tus impuestos.
- porque marcándola te conviertes en contribuyente activo solidario.

Disponível em: <http://xsolidaria.org>. Acesso em: 20 fev. 2012 (adaptado).

As ações solidárias contribuem para o enfrentamento de problemas sociais. No texto, a ação solidária ocorre quando o contribuinte

- A delega ao governo o destino de seus impostos.
- B escolhe projetos que terão isenção de impostos.
- C destina parte de seus impostos para custeio de programas sociais.
- D determina a criação de impostos para implantação de projetos sociais.
- E seleciona programas para beneficiar cidadãos vulneráveis socialmente.

QUESTÃO 04
¿Cómo gestionar la diversidad lingüística en el aula?

El aprendizaje de idiomas es una de las demandas de la sociedad en la escuela: los alumnos tienen que finalizar la escolarización con un buen conocimiento, por lo menos, de las tres lenguas curriculares: catalán, castellano e inglés (o francés, portugués...).

La metodología que promueve el aprendizaje integrado de idiomas en la escuela tiene en cuenta las relaciones entre las diferentes lenguas: la mejor enseñanza de una lengua incide en la mejora de todas las demás. Se trata de educar en y para la diversidad lingüística y cultural.

Por eso, la V Jornada de Buenas Prácticas de Gestión del Multilingüismo, que se celebrará en Barcelona, debatirá sobre la gestión del multilingüismo en el aula. El objetivo es difundir propuestas para el aprendizaje integrado de idiomas y presentar experiencias prácticas de gestión de la diversidad lingüística presente en las aulas.

Disponível em: www10.gencat.cat. Acesso em: 15 set. 2010 (adaptado).

Na região da Catalunha, Espanha, convivem duas línguas oficiais: o catalão e o espanhol. Além dessas, ensinam-se outras línguas nas escolas. De acordo com o texto, para administrar a variedade linguística nas aulas, é necessário

- A ampliar o número de línguas ofertadas para enriquecer o conteúdo.
- B divulgar o estudo de diferentes idiomas e culturas para atrair os estudantes.
- C privilegiar o estudo de línguas maternas para valorizar os aspectos regionais.
- D explorar as relações entre as línguas estudadas para promover a diversidade.
- E debater as práticas sobre multilinguismo para formar melhor os professores de línguas.

QUESTÃO 05
Mayo
15
Que mañana no sea otro nombre de hoy

En el año 2011, miles de jóvenes, despojados de sus casas y de sus empleos, ocuparon las plazas y las calles de varias ciudades de España.

Y la indignación se difundió. La buena salud resultó más contagiosa que las pestes, y las voces de los indignados atravesaron las fronteras dibujadas en los mapas. Así resonaron en el mundo:

Nos dijeron "¡a la puta calle!", y aquí estamos.

Apaga la tele y enciende la calle.

La llaman crisis, pero es estafa.

No falta dinero: sobran ladrones.

Los mercados gobiernan. Yo no los voté.

Ellos toman decisiones por nosotros, sin nosotros.

Se alquila esclavo económico.

Estoy buscando mis derechos. ¿Alguien los ha visto?

Si no nos dejan soñar, no los dejaremos dormir.

GALEANO, E. *Los hijos de los días*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

Ao elencar algumas frases proferidas durante protestos na Espanha, o enunciador transcreve, de forma direta, as reivindicações dos manifestantes para

- A provocá-los de forma velada.
- B dar voz ao movimento popular.
- C fomentar o engajamento do leitor.
- D favorecer o diálogo entre governo e sociedade.
- E instaurar dúvidas sobre a legitimidade da causa.



Questões de 06 a 45

QUESTÃO 06

"A Declaração Universal dos Direitos Humanos está completando 70 anos em tempos de desafios crescentes, quando o ódio, a discriminação e a violência permanecem vivos", disse a diretora-geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Audrey Azoulay.

"Ao final da Segunda Guerra Mundial, a humanidade inteira resolveu promover a dignidade humana em todos os lugares e para sempre. Nesse espírito, as Nações Unidas adotaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos como um padrão comum de conquistas para todos os povos e todas as nações", disse Audrey.

"Centenas de milhões de mulheres e homens são destituídos e privados de condições básicas de subsistência e de oportunidades. Movimentos populacionais forçados geram violações aos direitos em uma escala sem precedentes. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável promete não deixar ninguém para trás – e os direitos humanos devem ser o alicerce para todo o progresso."

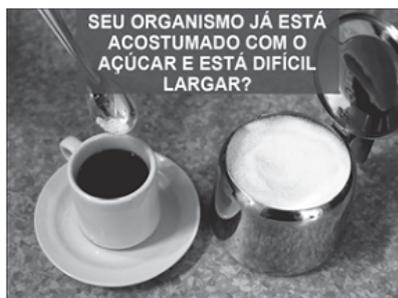
Segundo ela, esse processo precisa começar o quanto antes nas carteiras das escolas. Diante disso, a Unesco lidera a educação em direitos humanos para assegurar que todas as meninas e meninos saibam seus direitos e os direitos dos outros.

Disponível em: <https://hacoessunidas.org>. Acesso em: 3 abr. 2018 (adaptado).

Defendendo a ideia de que "os direitos humanos devem ser o alicerce para todo o progresso", a diretora-geral da Unesco aponta, como estratégia para atingir esse fim, a

- A inclusão de todos na Agenda 2030.
- B extinção da intolerância entre os indivíduos.
- C discussão desse tema desde a educação básica.
- D conquista de direitos para todos os povos e nações.
- E promoção da dignidade humana em todos os lugares.

QUESTÃO 07



Disponível em: www.facebook.com/minsaude. Acesso em: 14 fev. 2018 (adaptado).

A utilização de determinadas variedades linguísticas em campanhas educativas tem a função de atingir o público-alvo de forma mais direta e eficaz. No caso desse texto, identifica-se essa estratégia pelo(a)

- A discurso formal da língua portuguesa.
- B registro padrão próprio da língua escrita.
- C seleção lexical restrita à esfera da medicina.
- D fidelidade ao jargão da linguagem publicitária.
- E uso de marcas linguísticas típicas da oralidade.

QUESTÃO 08

— Famigerado? [...]
 — Famigerado é "inóxico", é "célebre", "notório", "notável" ...
 — Vosmecê mal não veja em minha grossaria no não entender. Mais me diga: é desaforado? É caçoável? É de arrenegar? Farsância? Nome de ofensa?
 — Vilita nenhuma, nenhum doesto. São expressões neutras, de outros usos...
 — Pois... e o que é que é, em fala de pobre, linguagem de em dia de semana?
 — Famigerado? Bem. É: "importante", que merece louvor, respeito...

ROSA, G. Famigerado. In: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Nesse texto, a associação de vocábulos da língua portuguesa a determinados dias da semana remete ao

- A local de origem dos interlocutores.
- B estado emocional dos interlocutores.
- C grau de coloquialidade da comunicação.
- D nível de intimidade entre os interlocutores.
- E conhecimento compartilhado na comunicação.

QUESTÃO 09

Na sociologia e na literatura, o brasileiro foi por vezes tratado como cordial e hospitaleiro, mas não é isso o que acontece nas redes sociais: a democracia racial apregoada por Gilberto Freyre passa ao largo do que acontece diariamente nas comunidades virtuais do país. Levantamento inédito realizado pelo projeto *Comunica que Muda* [...] mostra em números a intolerância do internauta tupiniquim. Entre abril e junho, um algoritmo vasculhou plataformas [...] atrás de mensagens e textos sobre temas sensíveis, como racismo, posicionamento político e homofobia. Foram identificadas 393 284 menções, sendo 84% delas com abordagem negativa, de exposição do preconceito e da discriminação.

Disponível em: <https://oglobo.globo.com>. Acesso em: 6 dez. 2017 (adaptado).

Ao abordar a postura do internauta brasileiro mapeada por meio de uma pesquisa em plataformas virtuais, o texto

- A minimiza o alcance da comunicação digital.
- B refuta ideias preconcebidas sobre o brasileiro.
- C relativiza responsabilidades sobre a noção de respeito.
- D exemplifica conceitos contidos na literatura e na sociologia.
- E expõe a ineficácia dos estudos para alterar tal comportamento.


QUESTÃO 10
Quebranto

às vezes sou o policial que me suspeito
me peço documentos
e mesmo de posse deles
me prendo e me dou porrada

às vezes sou o porteiro
não me deixando entrar em mim mesmo
a não ser
pela porta de serviço

[...]

às vezes faço questão de não me ver
e entupido com a visão deles
sinto-me a miséria concebida como um eterno
começo

fecho-me o cerco
sendo o gesto que me nego
a pinga que me bebo e me embebedo
o dedo que me aponto
e denuncio

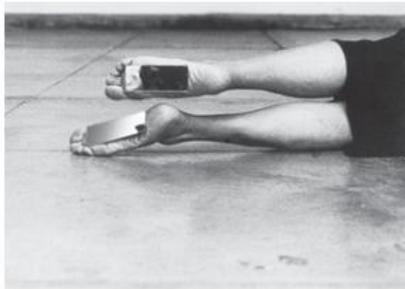
o ponto em que me entrego.

às vezes!...

CUTI. Negroesia. Belo Horizonte: Mazza, 2007 (fragmento).

Na literatura de temática negra produzida no Brasil, é recorrente a presença de elementos que traduzem experiências históricas de preconceito e violência. No poema, essa vivência revela que o eu lírico

- A** incorpora seletivamente o discurso do seu opressor.
- B** submete-se à discriminação como meio de fortalecimento.
- C** engaja-se na denúncia do passado de opressão e injustiças.
- D** sofre uma perda de identidade e de noção de pertencimento.
- E** acredita esporadicamente na utopia de uma sociedade igualitária.

QUESTÃO 11
TEXTO I


ALMEIDA, H. *Dentro de mim*, 2000. Fotografia p/b. 132 cm x 88 cm. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

TEXTO II

A *body art* põe o corpo tão em evidência e o submete a experimentações tão variadas, que sua influência estende-se aos dias de hoje. Se na arte atual as possibilidades de investigação do corpo parecem ilimitadas – pode-se escolher entre representar, apresentar, ou ainda apenas evocar o corpo – isso ocorre graças ao legado dos artistas pioneiros.

SILVA, P. R. *Corpo na arte, body art, body modification: fronteiras. II Encontro de História da Arte: IFCH-Unicamp, 2006 (adaptado).*

Nos textos, a concepção de *body art* está relacionada à intenção de

- A** estabelecer limites entre o corpo e a composição.
- B** fazer do corpo um suporte privilegiado de expressão.
- C** discutir políticas e ideologias sobre o corpo como arte.
- D** compreender a autonomia do corpo no contexto da obra.
- E** destacar o corpo do artista em contato com o espectador.

QUESTÃO 12

Deficientes visuais já podem ir a algumas salas de cinema e teatros para curtir, em maior intensidade, as atrações em cartaz. Quem ajuda na tarefa é o aplicativo Whatscine, recém-chegado ao Brasil e disponível para os sistemas operacionais iOS (Apple) ou Android (Google). Ao ser conectado à rede *wi-fi* de cinemas e teatros, o *app* sincroniza um áudio que descreve o que ocorre na tela ou no palco com o espetáculo em andamento: o usuário, então, pode ouvir a narração em seu celular.

O programa foi desenvolvido por pesquisadores da Universidade Carlos III, em Madri. "Na Espanha, 200 salas de cinema já oferecem o recurso e filmes de grandes estúdios já são exibidos com o recurso do Whatscine!", diz o brasileiro Luis Mauch, que trouxe a tecnologia para o país. "No Brasil, já fechamos parceria com a São Paulo Companhia de Dança para adaptar os espetáculos deles! Isso já é um avanço. Concorda?"

Disponível em: <http://veja.abril.com.br>. Acesso em: 25 jun. 2014 (adaptado).

Por ser múltipla e apresentar peculiaridades de acordo com a intenção do emissor, a linguagem apresenta funções diferentes. Nesse fragmento, predomina a função referencial da linguagem, porque há a presença de elementos que

- A** buscam convencer o leitor, incitando o uso do aplicativo.
- B** definem o aplicativo, revelando o ponto de vista da autora.
- C** evidenciam a subjetividade, explorando a entonação emotiva.
- D** expõem dados sobre o aplicativo, usando linguagem denotativa.
- E** objetivam manter um diálogo com o leitor, recorrendo a uma indagação.



QUESTÃO 13

TEXTO I



Disponível em: <http://revistaliqb.usac.edu.gt>. Acesso em: 25 abr. 2018 (adaptado).

TEXTO II

Imaginemos um cidadão, residente na periferia de um grande centro urbano, que diariamente acorda às 5h para trabalhar, enfrenta em média 2 horas de transporte público, em geral lotado, para chegar às 8h ao trabalho. Termina o expediente às 17h e chega em casa às 19h para, aí sim, cuidar dos afazeres domésticos, dos filhos etc. Como dizer a essa pessoa que ela deve praticar exercícios, pois é importante para sua saúde? Como ela irá entender a mensagem da importância do exercício físico? A probabilidade de essa pessoa praticar exercícios regularmente é significativamente menor que a de pessoas da classe média/alta que vivem outra realidade. Nesse caso, a abordagem individual do problema tende a fazer com que a pessoa se sinta impotente em não conseguir praticar exercícios e, conseqüentemente, culpada pelo fato de ser ou estar sedentária.

FERREIRA, M. S. Atividade física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. *RBCCE*, n. 2, jan. 2001 (adaptado).

O segundo texto, que propõe uma reflexão sobre o primeiro acerca do impacto de mudanças no estilo de vida na saúde, apresenta uma visão

- A** medicalizada, que relaciona a prática de exercícios físicos por qualquer indivíduo à promoção da saúde.
- B** ampliada, que considera aspectos sociais intervenientes na prática de exercícios no cotidiano.
- C** crítica, que associa a interferência das tarefas da casa ao sedentarismo do indivíduo.
- D** focalizada, que atribui ao indivíduo a responsabilidade pela prevenção de doenças.
- E** geracional, que preconiza a representação do culto à jovialidade.

QUESTÃO 14

No tradicional concurso de *miss*, as candidatas apresentaram dados de feminicídio, abuso sexual e estupro no país.

No lugar das medidas de altura, peso, busto, cintura e quadril, dados da violência contra as mulheres no Peru. Foi assim que as 23 candidatas ao *Miss Peru 2017* protestaram contra os altos índices de feminicídio e abuso sexual no país no tradicional desfile em trajes de banho.

O tom político, porém, marcou a atração desde o começo: logo no início, quando as peruanas se apresentaram, uma a uma, denunciaram os abusos morais e físicos, a exploração sexual, o assédio, entre outros crimes contra as mulheres.

Disponível em: www.cartacapital.com.br. Acesso em: 29 nov. 2017.

Quanto à materialização da linguagem, a apresentação de dados relativos à violência contra a mulher

- A** configura uma discussão sobre os altos índices de abuso físico contra as peruanas.
- B** propõe um novo formato no enredo dos concursos de beleza feminina.
- C** condena o rigor estético exigido pelos concursos tradicionais.
- D** recupera informações sensacionalistas a respeito desse tema.
- E** subverte a função social da fala das candidatas a *miss*.

QUESTÃO 15

Dia 20/10

É preciso não beber mais. Não é preciso sentir vontade de beber e não beber: é preciso não sentir vontade de beber. É preciso não dar de comer aos urubus. É preciso fechar para balanço e reabrir. É preciso não dar de comer aos urubus. Nem esperanças aos urubus. É preciso sacudir a poeira. É preciso poder beber sem se oferecer em holocausto. É preciso. É preciso não morrer por enquanto. É preciso sobreviver para verificar. Não pensar mais na solidão de Rogério, e deixá-lo. É preciso não dar de comer aos urubus. É preciso enquanto é tempo não morrer na via pública.

TORQUATO NETO. In: MENDONÇA, J. (Org.) *Poesia (im)popular brasileira*. São Bernardo do Campo: Lamparina Luminosa, 2012.

O processo de construção do texto formata uma mensagem por ele dimensionada, uma vez que

- A** configura o estreitamento da linguagem poética.
- B** reflete as lacunas da lucidez em desconstrução.
- C** projeta a persistência das emoções reprimidas.
- D** repercute a consciência da agonia antecipada.
- E** revela a fragmentação das relações humanas.


QUESTÃO 16

Somente uns tufos secos de capim empedrados crescem na silenciosa baixada que se perde de vista. Somente uma árvore, grande e esgalhada mas com pouquíssimas folhas, abre-se em farrapos de sombra. Único ser nas cercanias, a mulher é magra, ossuda, seu rosto está lanhado de vento. Não se vê o cabelo, coberto por um pano desidratado. Mas seus olhos, a boca, a pele – tudo é de uma aridez sufocante. Ela está de pé. A seu lado está uma pedra. O sol explode.

Ela estava de pé no fim do mundo. Como se andasse para aquela baixada largando para trás suas noções de si mesma. Não tem retratos na memória. Desapossada e despojada, não se abate em autoacusações e remorsos. Vive.

Sua sombra somente é que lhe faz companhia. Sua sombra, que se derrama em traços grossos na areia, é que adoça como um gesto a claridade esquelética. A mulher esvaziada emudece, se dessangra, se cristaliza, se mineraliza. Já é quase de pedra como a pedra a seu lado. Mas os traços de sua sombra caminham e, tornando-se mais longos e finos, esticam-se para os farrapos de sombra da ossatura da árvore, com os quais se enlaçam.

FRÖES, L. *Vertigens: obra reunida*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

Na apresentação da paisagem e da personagem, o narrador estabelece uma correlação de sentidos em que esses elementos se entrelaçam. Nesse processo, a condição humana configura-se

- A amalgamada pelo processo comum de desertificação e de solidão.
- B fortalecida pela adversidade extensiva à terra e aos seres vivos.
- C redimensionada pela intensidade da luz e da exuberância local.
- D imersa num drama existencial de identidade e de origem.
- E imobilizada pela escassez e pela opressão do ambiente.

QUESTÃO 17

Aconteceu mais de uma vez: ele me abandonou. Como todos os outros. O quinto. A gente já estava junto há mais de um ano. Parecia que dessa vez seria para sempre. Mas não: ele desapareceu de repente, sem deixar rastro. Quando me dei conta, fiquei horas ligando sem parar – mas só chamava, chamava, e ninguém atendia. E então fiz o que precisava ser feito: bloqueei a linha.

A verdade é que nenhum telefone celular me suporta. Já tentei de todas as marcas e operadoras, apenas para descobrir que eles são todos iguais: na primeira oportunidade, dão no pé. Esse último aproveitou que eu estava distraído e não desceu do táxi junto comigo. Ou será que ele já tinha pulado do meu bolso no momento em que eu embarcava no táxi? Tomara que sim. Depois de fazer o que me fez, quero mais é que ele tenha ido parar na sarjeta. [...] Se ainda fossem embora do jeito que chegaram, tudo bem. [...] Mas já sei o que vou fazer. No caminho da loja de celulares, vou passar numa papelaria. Pensando bem, nenhuma das minhas agendinhas de papel jamais me abandonou.

FREIRE, R. *Começar de novo*. O Estado de S. Paulo, 24 nov. 2006.

Nesse fragmento, a fim de atrair a atenção do leitor e de estabelecer um fio condutor de sentido, o autor utiliza-se de

- A primeira pessoa do singular para imprimir subjetividade ao relato de mais uma desilusão amorosa.
- B ironia para tratar da relação com os celulares na era de produtos altamente descartáveis.
- C frases feitas na apresentação de situações amorosas estereotipadas para construir a ambientação do texto.
- D quebra de expectativa como estratégia argumentativa para ocultar informações.
- E verbos no tempo pretérito para enfatizar uma aproximação com os fatos abordados ao longo do texto.

QUESTÃO 18
Enquanto isso, nos bastidores do universo

Você planeja passar um longo tempo em outro país, trabalhando e estudando, mas o universo está preparando a chegada de um amor daqueles de tirar o chão, um amor que fará você jogar fora seu atlas e criar raízes no quintal como se fosse uma figueira.

Você treina para a maratona mais desafiadora de todas, mas não chegará com as duas pernas intactas na hora da largada, e a primeira perplexidade será esta: a experiência da frustração.

O universo nunca entrega o que promete. Aliás, ele nunca prometeu nada, você é que escuta vozes.

No dia em que você pensa que não tem nada a dizer para o analista, faz a revelação mais bombástica dos seus dois anos de terapia. O resultado de um exame de rotina coloca sua rotina de cabeça para baixo. Você não imaginava que iriam tantos amigos à sua festa, e tampouco imaginou que justo sua grande paixão não iria. Quando achou que estava bela, não arrasou corações. Quando saiu sem maquiagem e com uma camiseta puída, chamou a atenção. E assim seguem os dias à prova de planejamento e contrariando nossas vontades, pois, por mais que tenhamos ensaiado nossa fala e estejamos preparados para a melhor cena, nos bastidores do universo alguém troca nosso papel de última hora, tornando surpreendente a nossa vida.

MEDEIROS, M. O *Globo*, 21 jun. 2015.

Entre as estratégias argumentativas utilizadas para sustentar a tese apresentada nesse fragmento, destaca-se a recorrência de

- A estruturas sintáticas semelhantes, para reforçar a velocidade das mudanças da vida.
- B marcas de interlocução, para aproximar o leitor das experiências vividas pela autora.
- C formas verbais no presente, para exprimir reais possibilidades de concretização das ações.
- D construções de oposição, para enfatizar que as expectativas são afetadas pelo inesperado.
- E sequências descritivas, para promover a identificação do leitor com as situações apresentadas.


QUESTÃO 19


BRANCO, A. Disponível em: www.oesquema.com.br. Acesso em: 30 jun. 2015 (adaptado).

A internet proporcionou o surgimento de novos paradigmas sociais e impulsionou a modificação de outros já estabelecidos nas esferas da comunicação e da informação. A principal consequência criticada na tirinha sobre esse processo é a

- A** criação de memes.
- B** ampliação da blogosfera.
- C** supremacia das ideias cibernéticas.
- D** comercialização de pontos de vista.
- E** banalização do comércio eletrônico.

QUESTÃO 20

Vó Clarissa deixou cair os talheres no prato, fazendo a porcelana estalar. Joaquim, meu primo, continuava com o queixo suspenso, batendo com o garfo nos lábios, esperando a resposta. Beatriz ecoou a palavra como pergunta, "o que é lésbica?". Eu fiquei muda. Joaquim sabia sobre mim e me entregaria para a vó e, mais tarde, para toda a família. Senti um calor letal subir pelo meu pescoço e me doer atrás das orelhas. Previ a cena: vó, a senhora é lésbica? Porque a Joana é. A vergonha estava na minha cara e me denunciava antes mesmo da delação. Apertei os olhos e contrai o peito, esperando o tiro. [...]

[...] Pensei na naturalidade com que Tais e eu levávamos a nossa história. Pensei na minha insegurança de contar isso à minha família, pensei em todos os colegas e professores que já sabiam, fechei os olhos e vi a boca da minha vó e a boca da tia Carolina se tocando, apesar de todos os impedimentos. Eu quis saber mais, eu quis saber tudo, mas não consegui perguntar.

POLESSO, N. B. Vó, a senhora é lésbica? *Amora*. Porto Alegre: Não Editora, 2015 (fragmento).

A situação narrada revela uma tensão fundamentada na perspectiva do

- A** conflito com os interesses de poder.
- B** silêncio em nome do equilíbrio familiar.
- C** medo instaurado pelas ameaças de punição.
- D** choque imposto pela distância entre as gerações.
- E** apego aos protocolos de conduta segundo os gêneros.


QUESTÃO 21

Ó Pátria amada,
 Idolatrada,
 Salve! Salve!
 Brasil, de amor eterno seja símbolo
 O lábaro que ostentas estrelado,
 E diga o verde-louro dessa flâmula
 — "Paz no futuro e glória no passado."
 Mas, se ergues da justiça a clava forte,
 Verás que um filho teu não foge à luta,
 Nem teme, quem te adora, a própria morte.
 Terra adorada,
 Entre outras mil,
 És tu, Brasil,
 Ó Pátria amada!
 Dos filhos deste solo és mãe gentil,
 Pátria amada, Brasil!

Hino Nacional do Brasil. Letra: Joaquim Osório Duque Estrada.
 Música: Francisco Manuel da Silva (fragmento).

O uso da norma-padrão na letra do *Hino Nacional do Brasil* é justificado por tratar-se de um(a)

- A** reverência de um povo a seu país.
- B** gênero solene de característica protocolar.
- C** canção concebida sem interferência da oralidade.
- D** escrita de uma fase mais antiga da língua portuguesa.
- E** artefato cultural respeitado por todo o povo brasileiro.

QUESTÃO 22


SILVA, I.; SANTOS, M. E. P.; JUNG, N. M. Domínios de Língua@gem, n. 4, out-dez. 2016 (adaptado).

A fotografia exhibe a fachada de um supermercado em Foz do Iguaçu, cuja localização transfronteiriça é marcada tanto pelo limite com Argentina e Paraguai quanto pela presença de outros povos. Essa fachada revela o(a)

- A** apagamento da identidade linguística.
- B** planejamento linguístico no espaço urbano.
- C** presença marcante da tradição oral na cidade.
- D** disputa de comunidades linguísticas diferentes.
- E** poluição visual promovida pelo multilinguismo.

QUESTÃO 23

O trabalho não era penoso: colar rótulos, meter vidros em caixas, etiquetá-las, selá-las, envolvê-las em papel celofane, branco, verde, azul, conforme o produto, separá-las em dúzias... Era fastidioso. Para passar mais rapidamente as oito horas havia o remédio: conversar. Era proibido, mas quem ia atrás de proibições? O patrão vinha? Vinha o encarregado do serviço? Calavam o bico, aplicavam-se ao trabalho. Mal viravam as costas, voltavam a taramelar. As mãos não paravam, as línguas não paravam. Nessas conversas intermináveis, de linguagem solta e assuntos crus, Leniza se completou. Isabela, Afonsina, Idália, Jurete, Deolinda – foram mestras. O mundo acabou de se desvendar. Leniza perdeu o tom ingênuo que ainda podia ter. Ganhou um jogar de corpo que convida, um quebrar de olhos que promete tudo, à toa, gratuitamente. Modificou-se o timbre de sua voz. Ficou mais quente. A própria inteligência se transformou. Tornou-se mais aguda, mais trepidante.

REBELO, M. A estrela sobe. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

O romance, de 1939, traz à cena tipos e situações que espelham o Rio de Janeiro daquela década. No fragmento, o narrador delinea esse contexto centrado no

- A** julgamento da mulher fora do espaço doméstico.
- B** relato sobre as condições de trabalho no Estado Novo.
- C** destaque a grupos populares na condição de protagonistas.
- D** processo de inclusão do palavrão nos hábitos de linguagem.
- E** vínculo entre as transformações urbanas e os papéis femininos.



QUESTÃO 24

A imagem da negra e do negro em produtos de beleza e a estética do racismo

Resumo: Este artigo tem por finalidade discutir a representação da população negra, especialmente da mulher negra, em imagens de produtos de beleza presentes em comércios do nordeste goiano. Evidencia-se que a presença de estereótipos negativos nessas imagens dissemina um imaginário racista apresentado sob a forma de uma estética racista que camufla a exclusão e normaliza a inferiorização sofrida pelos(as) negros(as) na sociedade brasileira. A análise do material imagético aponta a desvalorização estética do negro, especialmente da mulher negra, e a idealização da beleza e do branqueamento a serem alcançados por meio do uso dos produtos apresentados. O discurso midiático-publicitário dos produtos de beleza rememora e legitima a prática de uma ética racista construída e atuante no cotidiano. Frente a essa discussão, sugere-se que o trabalho antirracismo, feito nos diversos espaços sociais, considere o uso de estratégias para uma "descolonização estética" que empodere os sujeitos negros por meio de sua valorização estética e protagonismo na construção de uma ética da diversidade.

Palavras-chave: Estética, racismo, mídia, educação, diversidade.

SANTANA, J. A imagem da negra e do negro em produtos de beleza e a estética do racismo. Dossiê: trabalho e educação básica. *Margens Interdisciplinar*. Versão digital. Abaetetuba, n.16, jun. 2017 (adaptado).

O cumprimento da função referencial da linguagem é uma marca característica do gênero resumo de artigo acadêmico. Na estrutura desse texto, essa função é estabelecida pela

- A impessoalidade, na organização da objetividade das informações, como em "Este artigo tem por finalidade" e "Evidencia-se".
- B seleção lexical, no desenvolvimento sequencial do texto, como em "imaginário racista" e "estética do negro".
- C metaforização, relativa à construção dos sentidos figurados, como nas expressões "descolonização estética" e "discurso midiático-publicitário".
- D nominalização, produzida por meio de processos derivacionais na formação de palavras, como "inferiorização" e "desvalorização".
- E adjetivação, organizada para criar uma terminologia antirracista, como em "ética da diversidade" e "descolonização estética".

QUESTÃO 25



ROSA, R. Grande sertão: veredas: adaptação da obra de João Guimarães Rosa. São Paulo: Globo, 2014 (adaptado).

A imagem integra uma adaptação em quadrinhos da obra *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa. Na representação gráfica, a inter-relação de diferentes linguagens caracteriza-se por

- A romper com a linearidade das ações da narrativa literária.
- B ilustrar de modo fidedigno passagens representativas da história.
- C articular a tensão do romance à desproporcionalidade das formas.
- D potencializar a dramaticidade do episódio com recursos das artes visuais.
- E desconstruir a diagramação do texto literário pelo desequilíbrio da composição.


QUESTÃO 26

Tanto os Jogos Olímpicos quanto os Paralímpicos são mais que uma corrida por recordes, medalhas e busca da excelência. Por trás deles está a filosofia do barão Pierre de Coubertin, fundador do Movimento Olímpico. Como educador, ele viu nos Jogos a oportunidade para que os povos desenvolvessem valores, que poderiam ser aplicados não somente ao esporte, mas à educação e à sociedade. Existem atualmente sete valores associados aos Jogos. Os valores olímpicos são: a amizade, a excelência e o respeito, enquanto os valores paralímpicos são: a determinação, a coragem, a igualdade e a inspiração.

MIRAGAYA, A. Valores para toda a vida. Disponível em: www.esporteessencial.com.br. Acesso em: 9 ago. 2017 (adaptado).

No contexto das aulas de Educação Física escolar, os valores olímpicos e paralímpicos podem ser identificados quando o colega

- A** procura entender o próximo, assumindo atitudes positivas como simpatia, empatia, honestidade, compaixão, confiança e solidariedade, o que caracteriza o valor da igualdade.
- B** faz com que todos possam ser iguais e receber o mesmo tratamento, assegurando imparcialidade, oportunidades e tratamentos iguais para todos, o que caracteriza o valor da amizade.
- C** dá o melhor de si na vivência das diversas atividades relacionadas ao esporte ou aos jogos, participando e progredindo de acordo com seus objetivos, o que caracteriza o valor da coragem.
- D** manifesta a habilidade de enfrentar a dor, o sofrimento, o medo, a incerteza e a intimidação nas atividades, agindo corretamente contra a vergonha, a desonra e o desânimo, o que caracteriza o valor da determinação.
- E** inclui em suas ações o *fair play* (jogo limpo), a honestidade, o sentimento positivo de consideração por outra pessoa, o conhecimento dos seus limites, a valorização de sua própria saúde e o combate ao *doping*, o que caracteriza o valor do respeito.

QUESTÃO 27
Mais big do que bang

A comunidade científica mundial recebeu, na semana passada, a confirmação oficial de uma descoberta sobre a qual se falava com enorme expectativa há alguns meses. Pesquisadores do Centro de Astrofísica Harvard-Smithsonian revelaram ter obtido a mais forte evidência até agora de que o universo em que vivemos começou mesmo pelo Big Bang, mas este não foi explosão, e sim uma súbita expansão de matéria e energia infinitas concentradas em um ponto microscópico que, sem muitas opções semânticas, os cientistas chamam de "singularidade". Essa semente cósmica permaneceu em estado latente e, sem que exista ainda uma explicação definitiva, começou a inchar rapidamente [...]. No intervalo de um piscar de olhos, por exemplo, seria possível, portanto, que ocorressem mais de 10 trilhões de Big Bangs.

ALLEGRETTI, F. Veja, 26 mar. 2014 (adaptado).

No título proposto para esse texto de divulgação científica, ao dissociar os elementos da expressão Big Bang, a autora revela a intenção de

- A** evidenciar a descoberta recente que comprova a explosão de matéria e energia.
- B** resumir os resultados de uma pesquisa que trouxe evidências para a teoria do Big Bang.
- C** sintetizar a ideia de que a teoria da expansão de matéria e energia substituiu a teoria da explosão.
- D** destacar a experiência que confirma uma investigação anterior sobre a teoria de matéria e energia.
- E** condensar a conclusão de que a explosão de matéria e energia ocorre em um ponto microscópico.

QUESTÃO 28

SEPARE O LIXO E ACERTE NA LATA

Disponível em: www.separelixo.gov.br. Acesso em: 4 dez. 2017 (adaptado).

Nessa campanha, a principal estratégia para convencer o leitor a fazer a reciclagem do lixo é a utilização da linguagem não verbal como argumento para

- A** reaproveitamento de material.
- B** facilidade na separação do lixo.
- C** melhoria da condição do catador.
- D** preservação de recursos naturais.
- E** geração de renda para o trabalhador.



QUESTÃO 29

TEXTO I

Também chamados impressões ou imagens fotogramáticas [...], os fotogramas são, numa definição genérica, imagens realizadas sem a utilização da câmera fotográfica, por contato direto de um objeto ou material com uma superfície fotossensível exposta a uma fonte de luz. Essa técnica, que nasceu junto com a fotografia e serviu de modelo a muitas discussões sobre a ontologia da imagem fotográfica, foi profundamente transformada pelos artistas da vanguarda, nas primeiras décadas do século XX. Representou mesmo, ao lado das colagens, fotomontagens e outros procedimentos técnicos, a incorporação definitiva da fotografia à arte moderna e seu distanciamento da representação figurativa.

COLUCCI, M. B. Impressões fotogramáticas e vanguardas: as experiências de Man Ray. Studium, n. 2, 2000.

TEXTO II



RAY, M. Rayograph, 1922. 23,9 x 29,9 cm. MOMA, Nova York.

Disponível em: www.moma.org. Acesso em: 18 abr. 2018 (adaptado).

No fotograma de Man Ray, o "distanciamento da representação figurativa" a que se refere o Texto I manifesta-se na

- A** ressignificação do jogo de luz e sombra, nos moldes surrealistas.
- B** imposição do acaso sobre a técnica, como crítica à arte realista.
- C** composição experimental, fragmentada e de contornos difusos.
- D** abstração radical, voltada para a própria linguagem fotográfica.
- E** imitação de formas humanas, com base em diferentes objetos.

QUESTÃO 30

Eu sobrevivi do nada, do nada
 Eu não existia
 Não tinha uma existência
 Não tinha uma matéria
 Comecei existir com quinhentos milhões
 e quinhentos mil anos
 Logo de uma vez, já velha
 Eu não nasci criança, nasci já velha
 Depois é que eu virei criança
 E agora continuei velha
 Me transformei novamente numa velha
 Voltei ao que eu era, uma velha

PATROCÍNIO, S. In: MOSE, V. (Org.). Reino dos bichos e dos animais é meu nome. Rio de Janeiro: Azougue, 2009.

Nesse poema de Stela do Patrocínio, a singularidade da expressão lírica manifesta-se na

- A** representação da infância, redimensionada no resgate da memória.
- B** associação de imagens desconexas, articuladas por uma fala delirante.
- C** expressão autobiográfica, fundada no relato de experiências de alteridade.
- D** incorporação de elementos fantásticos, explicitada por versos incoerentes.
- E** transgressão à razão, ecoada na desconstrução de referências temporais.

QUESTÃO 31

A história do futebol é uma triste viagem do prazer ao dever. [...] O jogo se transformou em espetáculo, com poucos protagonistas e muitos espectadores, futebol para olhar, e o espetáculo se transformou num dos negócios mais lucrativos do mundo, que não é organizado para ser jogado, mas para impedir que se jogue. A tecnocracia do esporte profissional foi impondo um futebol de pura velocidade e muita força, que renuncia à alegria, atrofia a fantasia e proíbe a ousadia. Por sorte ainda aparece nos campos, [...] algum atrevido que sai do roteiro e comete o disparate de driblar o time adversário inteirinho, além do juiz e do público das arquibancadas, pelo puro prazer do corpo que se lança na proibida aventura da liberdade.

GALEANO, E. Futebol ao sol e à sombra. Porto Alegre: L&PM Pockets, 1995 (adaptado).

O texto indica que as mudanças nas práticas corporais, especificamente no futebol,

- A** fomentaram uma tecnocracia, promovendo uma vivência mais lúdica e irreverente.
- B** promoveram o surgimento de atletas mais habilidosos, para que fossem inovadores.
- C** incentivaram a associação dessa manifestação à fruição, favorecendo o improviso.
- D** tornaram a modalidade em um produto a ser consumido, negando sua dimensão criativa.
- E** contribuíram para esse esporte ter mais jogadores, bem como acompanhado de torcedores.



enem2018
anos

QUESTÃO 32



Fotografia: LUCAS HALLEL. Disponível em: www.flickr.com. Acesso em: 16 abr. 2018 (adaptado).

O grupo O Teatro Mágico apresenta composições autorais que têm referências estéticas do *rock*, do *pop* e da música folclórica brasileira. A originalidade dos seus *shows* tem relação com a ópera europeia do século XIX a partir da

- A disposição cênica dos artistas no espaço teatral.
- integração de diversas linguagens artísticas.
- sobreposição entre música e texto literário.
- manutenção de um diálogo com o público.
- adoção de um enredo como fio condutor.

QUESTÃO 33

A trajetória de Liesel Meminger é contada por uma narradora mórbida, surpreendentemente simpática. Ao perceber que a pequena ladra de livros lhe escapa, a Morte afeiçoa-se à menina e rastreia suas pegadas de 1939 a 1943. Traços de uma sobrevivente: a mãe comunista, perseguida pelo nazismo, envia Liesel e o irmão para o subúrbio pobre de uma cidade alemã, onde um casal se dispõe a adotá-los por dinheiro. O garoto morre no trajeto e é enterrado por um coveiro que deixa cair um livro na neve. É o primeiro de uma série que a menina vai surrupiar ao longo dos anos. O único vínculo com a família é esta obra, que ela ainda não sabe ler.

A vida ao redor é a pseudorealidade criada em torno do culto a Hitler na Segunda Guerra. Ela assiste à eufórica celebração do aniversário do *Führer* pela vizinhança. A Morte, perplexa diante da violência humana, dá um tom leve e divertido à narrativa deste duro confronto entre a infância perdida e a crueldade do mundo adulto, um sucesso absoluto – e raro – de crítica e público.

Disponível em: www.odevoradordelivros.com. Acesso em: 24 jun. 2014.

Os gêneros textuais podem ser caracterizados, dentre outros fatores, por seus objetivos. Esse fragmento é um(a)

- A reportagem, pois busca convencer o interlocutor da tese defendida ao longo do texto.
- resumo, pois promove o contato rápido do leitor com uma informação desconhecida.
- sinopse, pois sintetiza as informações relevantes de uma obra de modo impessoal.
- instrução, pois ensina algo por meio de explicações sobre uma obra específica.
- resenha, pois apresenta uma produção intelectual de forma crítica.



QUESTÃO 34

TEXTO I



GRIMBERG, N. *Estrutura vertical dupla*.

Disponível em: www.normagrimberg.com.br. Acesso em: 13 dez. 2017.

TEXTO II



Urna cerimonial marajoara. Cerâmica. 1400 a 400 a.C. 81 cm. Museu Nacional do Rio de Janeiro.

Disponível em: www.museunacional.ufrj.br. Acesso em: 11 dez. 2017.

As duas imagens são produções que têm a cerâmica como matéria-prima. A obra *Estrutura vertical dupla* se distingue da urna funerária marajoara ao

- A** evidenciar a simetria na disposição das peças.
- B** materializar a técnica sem função utilitária.
- C** abandonar a regularidade na composição.
- D** anular possibilidades de leituras afetivas.
- E** integrar o suporte em sua constituição.

QUESTÃO 35

o que será que ela quer
 essa mulher de vermelho
 alguma coisa ela quer
 pra ter posto esse vestido
 não pode ser apenas
 uma escolha casual
 podia ser um amarelo
 verde ou talvez azul
 mas ela escolheu vermelho
 ela sabe o que ela quer
 e ela escolheu vestido
 e ela é uma mulher
 então com base nesses fatos
 eu já posso afirmar
 que conheço o seu desejo
 caro watson, elementar:
 o que ela quer sou euzinho
 sou euzinho o que ela quer
 só pode ser euzinho
 o que mais podia ser

FREITAS, A. Um útero é do tamanho de um punho. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

No processo de elaboração do poema, a autora confere ao eu lírico uma identidade que aqui representa a

- A** hipocrisia do discurso alicerçado sobre o senso comum.
- B** mudança de paradigmas de imagem atribuídos à mulher.
- C** tentativa de estabelecer preceitos da psicologia feminina.
- D** importância da correlação entre ações e efeitos causados.
- E** valorização da sensibilidade como característica de gênero.

QUESTÃO 36

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.

Passou um homem e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa. Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

BARROS, M. O livro das ignoranças. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.

O sujeito poético questiona o uso do vocábulo "enseada" porque a

- A** terminologia mencionada é incorreta.
- B** nomeação minimiza a percepção subjetiva.
- C** palavra é aplicada a outro espaço geográfico.
- D** designação atribuída ao termo é desconhecida.
- E** definição modifica o significado do termo no dicionário.


QUESTÃO 37
“Acuenda o Pajubá”: conheça o “dialeto secreto” utilizado por gays e travestis

Com origem no iorubá, linguagem foi adotada por travestis e ganhou a comunidade

“Nhai, amapô! Não faça a loka e pague meu acuê, deixe de equê se não eu puxo teu picumã!” Entendeu as palavras dessa frase? Se sim, é porque você manja alguma coisa de pajubá, o “dialeto secreto” dos gays e travestis.

Adepto do uso das expressões, mesmo nos ambientes mais formais, um advogado afirma: “É claro que eu não vou falar durante uma audiência ou numa reunião, mas na firma, com meus colegas de trabalho, eu falo de ‘acuê’ o tempo inteiro”, brinca. “A gente tem que ter cuidado de falar outras palavras porque hoje o pessoal já entende, né? Tá na internet, tem até dicionário...”, comenta.

O dicionário a que ele se refere é o *Aurélia*, a *dicionária da língua afiada*, lançado no ano de 2006 e escrito pelo jornalista Angelo Vip e por Fred Libi. Na obra, há mais de 1 300 verbetes revelando o significado das palavras do pajubá.

Não se sabe ao certo quando essa linguagem surgiu, mas sabe-se que há claramente uma relação entre o pajubá e a cultura africana, numa costura iniciada ainda na época do Brasil colonial.

Disponível em: www.midiamax.com.br. Acesso em: 4 abr. 2017 (adaptado).

Da perspectiva do usuário, o pajubá ganha *status* de dialeto, caracterizando-se como elemento de patrimônio linguístico, especialmente por

- A** ter mais de mil palavras conhecidas.
- B** ter palavras diferentes de uma linguagem secreta.
- C** ser consolidado por objetos formais de registro.
- D** ser utilizado por advogados em situações formais.
- E** ser comum em conversas no ambiente de trabalho.

QUESTÃO 38

Certa vez minha mãe surrou-me com uma corda nodosa que me pintou as costas de manchas sangrentas. Moido, virando a cabeça com dificuldade, eu distinguia nas costelas grandes lanhos vermelhos. Deitaram-me, enrolaram-me em panos molhados com água de sal – e houve uma discussão na família. Minha avó, que nos visitava, condenou o procedimento da filha e esta afligiu-se. Irritada, ferira-me à toa, sem querer. Não guardei ódio a minha mãe: o culpado era o nó.

RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

Num texto narrativo, a sequência dos fatos contribui para a progressão temática. No fragmento, esse processo é indicado pela

- A** alternância das pessoas do discurso que determinam o foco narrativo.
- B** utilização de formas verbais que marcam tempos narrativos variados.
- C** indeterminação dos sujeitos de ações que caracterizam os eventos narrados.
- D** justaposição de frases que relacionam semanticamente os acontecimentos narrados.
- E** recorrência de expressões adverbiais que organizam temporalmente a narrativa.

QUESTÃO 39
REAÇÕES CELÍACAS AO LER UM RÓTULO SEM GLÚTEN

Não Contém Glúten :) CURTI!!	Sem Glúten e com Sabor AMEI!	Sem Glúten e Barato HAHA!	Sem Glúten Barato e Gostoso UAU!	Sem Glúten mas pode conter traços TRISTE!	Rótulo tá todo errado GRR!

Disponível em: www.facebook.com/omeusegredinho. Acesso em: 9 dez. 2017 (adaptado).

Essa imagem ilustra a reação dos celíacos (pessoas sensíveis ao glúten) ao ler rótulos de alimentos sem glúten. Essas reações indicam que, em geral, os rótulos desses produtos

- A** trazem informações explícitas sobre a presença do glúten.
- B** oferecem várias opções de sabor para esses consumidores.
- C** classificam o produto como adequado para o consumidor celíaco.
- D** influenciam o consumo de alimentos especiais para esses consumidores.
- E** variam na forma de apresentação de informações relevantes para esse público.



QUESTÃO 40

ABL lança novo concurso cultural: "Conte o conto sem aumentar um ponto"

Em razão da grande repercussão do concurso de Microcontos do Twitter da ABL, o Abletras, a Academia Brasileira de Letras lançou no dia do seu aniversário de 113 anos o novo concurso cultural intitulado "Conte o conto sem aumentar um ponto", baseado na obra *A cartomante*, de Machado de Assis.

"Conte o conto sem aumentar um ponto" tem como objetivo dar um final distinto do original ao conto *A cartomante*, de Machado de Assis, utilizando-se o mesmo número de caracteres – ou inferior – que Machado concluiu seu trabalho, ou seja, 1 778 caracteres.

Vale ressaltar que, para participar do concurso, o concorrente deverá ser seguidor do Twitter da ABL, o Abletras.

Disponível em: www.academia.org.br. Acesso em: 18 out. 2015 (adaptado).

O Twitter é reconhecido por promover o compartilhamento de textos. Nessa notícia, essa rede social foi utilizada como veículo/suporte para um concurso literário por causa do(a)

- A limite predeterminado de extensão do texto.
- B interesse pela participação de jovens.
- C atualidade do enredo proposto.
- D fidelidade a fatos cotidianos.
- E dinâmica da sequência narrativa.

QUESTÃO 41

Disponível em: www.su21.com.br. Acesso em: 1 dez. 2017 (adaptado).

Nesse texto, busca-se convencer o leitor a mudar seu comportamento por meio da associação de verbos no modo imperativo à

- A indicação de diversos canais de atendimento.
- B divulgação do Centro de Defesa da Mulher.
- C informação sobre a duração da campanha.
- D apresentação dos diversos apoiadores.
- E utilização da imagem das três mulheres.

QUESTÃO 42

A Casa de Vidro

Houve protestos.

Deram uma bola a cada criança e tempo para brincar. Elas aprenderam malabarismos incríveis e algumas viajavam pelo mundo exibindo sua alegre habilidade. (O problema é que muitos, a maioria, não tinham jeito e eram feios de noite, assustadores. Seria melhor prender essa gente – havia quem dissesse.)

Houve protestos.

Aumentaram o preço da carne, liberaram os preços dos cereais e abriram crédito a juros baixos para o agricultor. O dinheiro que sobrasse, bem, digamos, ora o dinheiro que sobrasse!

Houve protestos.

Diminuíram os salários (infelizmente aumentou o número de assaltos) porque precisamos combater a inflação e, como se sabe, quando os salários estão acima do índice de produtividade eles se tornam altamente inflacionários, de modo que.

Houve protestos.

Proibiram os protestos.

E no lugar dos protestos nasceu o ódio. Então surgiu a Casa de Vidro, para acabar com aquele ódio.

ÂNGELO, I. *A casa de vidro*. São Paulo: Circulo do Livro, 1985.

Publicado em 1979, o texto compartilha com outras obras da literatura brasileira escritas no período as marcas do contexto em que foi produzido, como a

- A referência à censura e à opressão para alegorizar a falta de liberdade de expressão característica da época.
- B valorização de situações do cotidiano para atenuar os sentimentos de revolta em relação ao governo instituído.
- C utilização de metáforas e ironias para expressar um olhar crítico em relação à situação social e política do país.
- D tendência realista para documentar com verossimilhança o drama da população brasileira durante o Regime Militar.
- E sobreposição das manifestações populares pelo discurso oficial para destacar o autoritarismo do momento histórico.


QUESTÃO 43

Encontrando base em argumentos supostamente científicos, o mito do sexo frágil contribuiu historicamente para controlar as práticas corporais desempenhadas pelas mulheres. Na história do Brasil, exatamente na transição entre os séculos XIX e XX, destacam-se os esforços para impedir a participação da mulher no campo das práticas esportivas. As desconfianças em relação à presença da mulher no esporte estiveram culturalmente associadas ao medo de masculinizar o corpo feminino pelo esforço físico intenso. Em relação ao futebol feminino, o mito do sexo frágil atuou como obstáculo ao consolidar a crença de que o esforço físico seria inapropriado para proteger a feminilidade da mulher "normal". Tal mito sustentou um forte movimento contrário à aceitação do futebol como prática esportiva feminina. Leis e propagandas buscaram desacreditar o futebol, considerando-o inadequado à delicadeza. Na verdade, as mulheres eram consideradas incapazes de se adequar às múltiplas dificuldades do "esporte-rei".

TEIXEIRA, F. L. S.; CAMINHA, I. O. Preconceito no futebol feminino: uma revisão sistemática. *Movimento*, Porto Alegre, n. 1, 2013 (adaptado).

No contexto apresentado, a relação entre a prática do futebol e as mulheres é caracterizada por um

- A argumento biológico para justificar desigualdades históricas e sociais.
- B discurso midiático que atua historicamente na desconstrução do mito do sexo frágil.
- C apelo para a preservação do futebol como uma modalidade praticada apenas pelos homens.
- D olhar feminista que qualifica o futebol como uma atividade masculinizante para as mulheres.
- E receio de que sua inserção subverta o "esporte-rei" ao demonstrarem suas capacidades de jogo.

QUESTÃO 44

Farejador de Plágio: uma ferramenta contra a cópia ilegal

No mundo acadêmico ou nos veículos de comunicação, as cópias ilegais podem surgir de diversas maneiras, sendo integrais, parciais ou paráfrases. Para ajudar a combater esse crime, o professor Maximiliano Zambonato Pezzin, engenheiro de computação, desenvolveu junto com os seus alunos o programa Farejador de Plágio.

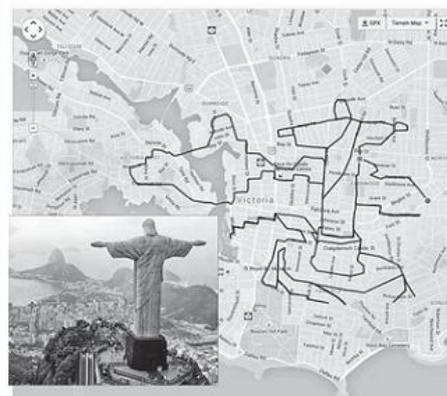
O programa é capaz de detectar: trechos contínuos e fragmentados, frases soltas, partes de textos reorganizadas, frases reescritas, mudanças na ordem dos períodos e erros fonéticos e sintáticos.

Mas como o programa realmente funciona? Considerando o texto como uma sequência de palavras, a ferramenta analisa e busca trecho por trecho nos sites de busca, assim como um professor desconfiado de um aluno faria. A diferença é que o programa permite que se pesquise em vários buscadores, gerando assim muito mais resultados.

Disponível em: <http://reporterunesp.jor.br>. Acesso em: 19 mar. 2018.

Segundo o texto, a ferramenta Farejador de Plágio alcança seu objetivo por meio da

- A seleção de cópias integrais.
- B busca em sites especializados.
- C simulação da atividade docente.
- D comparação de padrões estruturais.
- E identificação de sequência de fonemas.

QUESTÃO 45
TEXTO I


BRACCO, A.; LOSCHI, M. Quando rotas se tornam arte. *Retratos: a revista do IBGE*. Rio de Janeiro, n. 3, set. 2017 (adaptado).

TEXTO II

Stephen Lund, artista canadense, morador em Victoria, capital da Colúmbia Britânica (Canadá), transformou-se em fenômeno mundial produzindo obras de arte virtuais pedalando sua *bike*. Seguindo rotas traçadas com o auxílio de um dispositivo de GPS, ele calcula ter percorrido mais de 10 mil quilômetros.

Disponível em: www.booooooom.com. Acesso em: 9 dez. 2017 (adaptado).

Os textos destacam a inovação artística proposta por Stephen Lund a partir do(a)

- A deslocamento das tecnologias de suas funções habituais.
- B perspectiva de funcionamento do dispositivo de GPS.
- C ato de guiar sua bicicleta pelas ruas da cidade.
- D análise dos problemas de mobilidade urbana.
- E foco na promoção cultural da sua cidade.

enem2018



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
4. Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Às segundas-feiras pela manhã, os usuários de um serviço de música digital recebem uma lista personalizada de músicas que lhes permite descobrir novidades. Assim como os sistemas de outros aplicativos e redes sociais, este cérebro artificial consegue traçar um retrato automatizado do gosto de seus assinantes e constrói uma máquina de sugestões que não costuma falhar. O sistema se baseia em um algoritmo cuja evolução e usos aplicados ao consumo cultural são infinitos. De fato, plataformas de transmissão de vídeo *on-line* começam a desenhar suas séries de sucesso rastreando o banco de dados gerado por todos os movimentos dos usuários para analisar o que os satisfaz. O algoritmo constrói assim um universo cultural adequado e complacente com o gosto do consumidor, que pode avançar até chegar sempre a lugares reconhecíveis. Dessa forma, a filtragem de informação feita pelas redes sociais ou pelos sistemas de busca pode moldar nossa maneira de pensar. E esse é o problema principal: a ilusão de liberdade de escolha que muitas vezes é gerada pelos algoritmos.

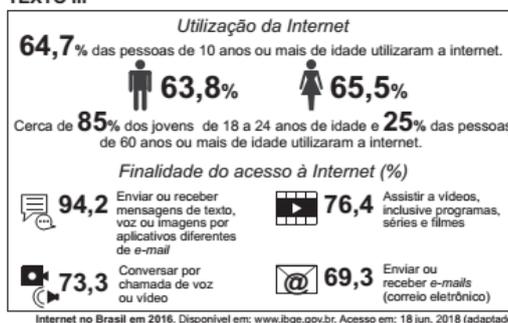
VERDÚ, Daniel. O gosto na era do algoritmo. Disponível em: <https://brasil.eipais.com>. Acesso em: 11 jun. 2018 (adaptado).

TEXTO II

Nos sistemas dos gigantes da internet, a filtragem de dados é transferida para um exército de moderadores em empresas localizadas do Oriente Médio ao Sul da Ásia, que têm um papel importante no controle daquilo que deve ser eliminado da rede social, a partir de sinalizações dos usuários. Mas a informação é então processada por um algoritmo, que tem a decisão final. Os algoritmos são literais. Em poucas palavras, são uma opinião embrulhada em código. E estamos caminhando para um estágio em que é a máquina que decide qual notícia deve ou não ser lida.

PEPE ESCOBAR. A silenciosa ditadura do algoritmo. Disponível em: <http://outraspalavras.net>. Acesso em: 5 jun. 2017 (adaptado).

TEXTO III



TEXTO IV

Mudanças sutis nas informações às quais somos expostos podem transformar nosso comportamento. As redes têm selecionado as notícias sob títulos chamativos como "*trending topics*" ou critérios como "relevância". Mas nós praticamente não sabemos como isso tudo é filtrado. Quanto mais informações relevantes tivermos nas pontas dos dedos, melhor equipados estamos para tomar decisões. No entanto, surgem algumas tensões fundamentais: entre a conveniência e a deliberação; entre o que o usuário deseja e o que é melhor para ele; entre a transparência e o lado comercial. Quanto mais os sistemas souberem sobre você em comparação ao que você sabe sobre eles, há mais riscos de suas escolhas se tornarem apenas uma série de reações a "cutucadas" invisíveis. O que está em jogo não é tanto a questão "homem *versus* máquina", mas sim a disputa "decisão informada *versus* obediência influenciada".

CHATFIELD, Tom. Como a internet influencia secretamente nossas escolhas. Disponível em: www.bbc.com. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.