

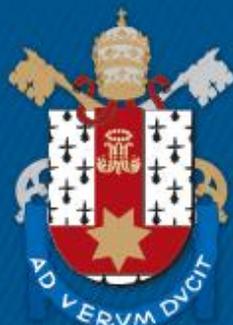
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

MAICA FRIELINK IMMICH

**A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA APLICADA À RESOLUÇÃO DE QUESTÕES
DO ENEM, OPÇÃO ESPANHOL**

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

MAICA FRIELINK IMMICH

**A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA APLICADA À RESOLUÇÃO DE
QUESTÕES DO ENEM, OPÇÃO ESPANHOL**

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

Orientador: Prof^a. Dra. Leci Borges Barbisan

Porto Alegre

2018

MAICA FRIELINK IMMICH

**A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA APLICADA À RESOLUÇÃO DE
QUESTÕES DO ENEM, OPÇÃO ESPANHOL**

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

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Leci Borges Barbisan — PUCRS

Prof^ª. Dra. Carmem Luci da Costa Silva - UFRGS

Prof. Dr. Claudio Primo Delanoy - PUCRS

Porto Alegre

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente aos meus pais, pelo apoio incondicional e incansável e por prezarem desde sempre pela minha educação e pelo aprimoramento da minha formação;

aos amigos daqui e de todos os lugares, que me acompanham e me animam a seguir apesar de tudo. Em especial à Renata Martins da Silva, à Mónica Aguilar Pineda e ao Danilo Ignacio Quevedo;

às amigas que fiz durante o mestrado e que compartilharam a correria que é a vida de professoras que não se dedicam exclusivamente ao estudo;

à Mónica Nariño Rodríguez, pelo exemplo de profissional, pela amizade, por acreditar no meu potencial, por confiar em mim desde o começo da minha graduação e por ser, sem dúvida, a minha maior incentivadora;

à professora Leci Borges Barbisan, por ter me recebido de braços abertos, pela orientação e compreensão, pelos conselhos valiosos que sempre lembrarei;

à CAPES¹, pela bolsa parcial de estudos concedida, e à Pontifícia Universidade Católica, especialmente por oferecer uma estrutura como a da Biblioteca Central, que facilitou a elaboração deste trabalho.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001

La vida no es la que uno vivió, sino la que uno
recuerda y cómo la recuerda para contarla.
(Gabriel García Márquez, *Vivir para contarla*)

RESUMO

Nesta dissertação aplica-se a Teoria da Argumentação na Língua (ADL) à resolução de questões de língua espanhola do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Inicialmente, organizam-se os conceitos teóricos necessários para a realização da descrição semântica das questões e as contribuições da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) são usadas como aparelho teórico-metodológico. Resolvem-se as cinco questões da prova de língua espanhola do ENEM 2017. Para a resolução das mesmas, descrevem-se semanticamente as três partes das questões, a saber: texto-base, comando da questão e alternativas de resposta. Reflete-se sobre a articulação entre essas partes e o papel dos blocos semânticos intermediários e dos blocos semânticos síntese. Além disso, discute-se a classificação das questões a habilidades da Matriz de Referência do Exame e destacam-se aos recursos linguísticos, textuais e argumentativos empregados, especialmente nos textos-base. Considera-se que as questões são compostas por um discurso central, pertencente ao texto-base, ao qual são acoplados dois segmentos de discurso, os comandos das questões e as alternativas de resposta, que originam o macrodiscurso-questão. Conclui-se que os títulos dos textos-base são importantes para a reconstrução do sentido, porque, conjuntamente com a estrutura dos textos, orientam a unidade temática dos discursos e fornecem indicações a respeito da continuidade discursiva. Ademais, a partir das análises, verifica-se que a maioria das sínteses argumentativas apresentam argumentações transgressivas, o que se considera bastante relevante do ponto de vista de elaboração da prova, pois exige que os candidatos encadeiem segmentos de forma diversa do senso comum e das argumentações mais corriqueiras, as normativas, e de fato compreendam os discursos apresentados na prova para resolver as questões.

Palavras-chave: Teoria da Argumentação na Língua. Teoria dos Blocos Semânticos. Resolução de questões. Leitura. ENEM.

RESUMEN

Este trabajo consiste en la aplicación de la Teoría de la Argumentación en la Lengua (ADL) a la resolución de cuestiones de lengua española del *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM). Para eso, se organizan los conceptos teóricos necesarios para la descripción semántica de las cuestiones y se consideran las contribuciones de la Teoría de los Bloques Semánticos (TBS) como el aparato teórico y metodológico del estudio. En total se resuelven las cinco cuestiones de la prueba de lengua española del ENEM 2017. Para las resoluciones, se describen semánticamente las tres partes de las cuestiones: texto-base, comandos de las cuestiones y alternativas de respuesta. Se reflexiona acerca de la articulación entre esas partes y el rol de los bloques semánticos intermediarios y de los bloques semánticos síntesis. Además de eso, se discute la clasificación de las cuestiones en las habilidades de la Matriz de Referencia del Examen y atenta a los recursos lingüísticos, textuales y argumentativos empleados, especialmente en los textos-base. Se considera que las cuestiones se componen por un discurso central, perteneciente al texto-base, al cual se unen dos segmentos de discurso, los comandos de las cuestiones y las alternativas de respuesta, que originan el macro discurso-cuestión. Se concluye que los títulos de los textos-base son importantes para la reconstrucción del sentido porque, sumados a la estructura de los textos, orientan a la unidad temática de los discursos y ofrecen indicaciones respecto a la continuidad discursiva. Asimismo, a partir de los análisis, se verifica que la mayoría de las síntesis argumentativas presentan argumentaciones transgresivas, lo que se considera bastante relevante del punto de vista de elaboración de la prueba, pues exige que los candidatos encadenen segmentos de forma diversa a la del sentido común y a las argumentaciones más recurrentes, las normativas, y de hecho comprendan los discursos presentados en la prueba para resolver las cuestiones.

Palabras clave: Teoría de la Argumentación en la Lengua. Teoría de los Bloques Semánticos. Resolución de cuestiones. Lectura. ENEM.

ABSTRACT

In this dissertation, the Theory of Argumentation within Language (TAL) was applied to the resolution of Spanish language questions of *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM). First, the theoretical concepts needed for the semantic description of questions were organized, and the contributions of the Semantic Blocks Theory (SBT) were used as a theoretical-methodological approach. Five Spanish language questions of ENEM 2017 were resolved. The question resolution consisted of a semantic description of the three parts of each question, namely the reference text, the command, and the answer alternatives. The articulation between these parts and the role of intermediate semantic blocks and the summary semantic blocks. Furthermore, the classification of questions and the abilities of the Exam Reference Matrix are discussed, and the linguistic, textual and argumentative resources employed are highlighted, especially in the reference text. It is considered that the questions are comprised of a central discourse, a part of the reference text, which is linked to two segments of discourse – the commands and the answer alternatives – that originate the macro discourse-question. In conclusion, the titles of the reference texts are important for the reconstruction of the meaning, since they – as well as the text structure – orient the thematic of the discourses and supply indications regarding their continuity. Moreover, through the analyses, most of the argumentative summaries present transgressive argumentations, which is relevant for the process of test elaboration, since it demands that the candidates link segments in a way that is distinct from common sense – the normative argumentations – and indeed comprehend the discourses presented in the test to solve the questions.

Keywords: Theory of Argumentation within Language. Semantic Blocks Theory. Question resolution. Reading. ENEM.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Quadrado argumentativo 1.....	31
Figura 2 — Quadrado argumentativo 2.....	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Síntese argumentativa dos discursos analisados.....	107
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADL — Teoria da Argumentação na Língua

AE — Argumentação Externa

AI — Argumentação Interna

ANEB — Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC — Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BS — Bloco Semântico

CLG — Curso de Linguística Geral (de Saussure)

CON — Conector

DC — *donc*, portanto

ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio

HPV — Vírus do Papiloma Humano

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LEM — Língua Estrangeira Moderna

PNE — Plano Nacional da Educação

PT — *pourtant*, no entanto

SAEB — Sistema de Avaliação da Educação Básica

TBS — Teoria dos Blocos Semânticos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 POR QUE A LEITURA?.....	19
2.2 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA (ADL).....	20
2.2.1 Conceitos Saussurianos.....	20
2.2.2 Semântica Argumentativa.....	22
2.3 A TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS (TBS).....	28
2.3.1 Introdução à Teoria dos Blocos Semânticos.....	28
2.3.2 A descrição semântica pela TBS.....	35
<u>2.3.2.1 Um estudo de descrição semântica: Barbisan (2002).....</u>	<u>36</u>
<u>2.3.2.2 Tipos de construções argumentativas.....</u>	<u>37</u>
<u>2.3.2.3 Descrição das expressões <i>mesmo se e até mesmo</i>.....</u>	<u>39</u>
<u>2.3.2.4 Descrição de um nome próprio: <i>Thalassa</i>.....</u>	<u>40</u>
<u>2.3.2.5 Recursos linguísticos, textuais e argumentativos.....</u>	<u>42</u>
2.4 A LEITURA À LUZ DA ADL.....	53
3 A PROVA DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM).....	56
3.1 MATRIZ DE REFERÊNCIA E HABILIDADES	56
3.2 OUTROS ESTUDOS SOBRE A RESOLUÇÃO DE QUESTÕES DO ENEM.....	56
4 O MÉTODO ADOTADO.....	61
4.1 RESOLUÇÃO DE UMA QUESTÃO DO ENEM 2012.....	61
5 DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	68
5.1 DADOS DO ENEM 2017 E ANÁLISE DAS QUESTÕES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA, OPÇÃO ESPANHOL.....	69
5.1.1 Questão 1: <i>El carpintero</i>	70
<u>5.1.1.1 Discussão.....</u>	<u>75</u>
5.1.2 Questão 2: <i>El virus del papiloma humano (HPV) también es un problema de hombres</i>	76

5.1.2.1 Discussão.....	83
5.1.3 Questão 3: <i>Canción</i>	84
5.1.3.1 Discussão.....	91
5.1.4 Questão 4: <i>Emotivo encuentro en la universidad pública</i>	92
5.1.4.1 Discussão.....	98
5.1.5 Questão 5: <i>El eclipse</i>	99
5.1.5.1 Discussão.....	106
5.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	118
ANEXOS.....	120
ANEXO A — Questão 1: <i>El carpinteiro</i>	120
ANEXO B — Questão 2: <i>El virus del papiloma humano (HPV) también es un problema de hombres</i>	121
ANEXO C — Questão 3: <i>Canción</i>	122
ANEXO D — Questão 4: <i>Emotivo encuentro en la universidad pública</i>	123
ANEXO E — Questão 5: <i>El eclipse</i>	124
ANEXO F — <i>La Jaula de Oro, de Los Tigres del Norte (completa)</i>	125
ANEXO G — <i>Notícia Emotivo encuentro en la Universidad Pública Mujica fue ovacionado por uruguayos radicados en NY</i>	126

1 INTRODUÇÃO

A análise atenta do *Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década*², realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revela dados preocupantes referentes à proficiência média dos estudantes brasileiros em Língua Portuguesa. O relatório apresenta os dados³ do resultado das provas aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) entre os anos de 2005 e 2015 aos alunos de 5º ano do Ensino Fundamental, 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. As proficiências médias em Língua Portuguesa correspondentes ao 5º ano do Ensino Fundamental apresentam um crescimento considerável - 207,57 pontos em 2015, frente a 172,31 em 2005. Também observou-se um crescimento no número médio de pontos dos estudantes matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental: 253,50 pontos em 2015, frente aos 231,82 de 2005. Já na 3ª série do Ensino Médio, o crescimento maior se deu entre 2005 e 2007; após esse período, a média de proficiência se manteve próxima dos 268 pontos. Ainda que tenha havido uma melhora no desempenho dos estudantes das três etapas de escolarização às quais diz respeito o relatório SAEB 2005-2015, ressalta-se que a pontuação média ainda é bastante baixa, uma vez que a pontuação máxima da prova é de 400 pontos. Dessa forma, de acordo com o quadro 12 do relatório (p.53-55), os estudantes estariam, em 2015, com um desempenho médio de nível 2, enquanto há 8 níveis no total. Esses níveis são escalonados, tendo-se um novo nível a cada 25 pontos acrescidos ao anterior.

Os dados do SAEB 2017 tampouco apresentam resultados satisfatórios. Segundo informações veiculadas pelo site do Inep, o sistema de avaliação revelou que apenas 1,6% dos estudantes do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa⁴.

Os dados acima ilustram uma realidade consabida pelos sujeitos ligados à educação a nível escolar: as habilidades leitoras dos estudantes não são suficientemente desenvolvidas e a compreensão leitora é uma dificuldade que perdura com o passar dos anos escolares. A exigência de bom desempenho em leitura perpassa o Ensino Fundamental e Médio e faz-se

² Para mais informação sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica, consulte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>

³ Dados referentes ao gráfico do Relatório SAEB (BRASIL, 2018, p.109)

⁴ http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206, acesso em 29 de setembro de 2018.

presente no ensino Superior. Nesse cenário educativo, além de uma compreensão leitora satisfatória em Língua Portuguesa/Língua Materna, requer-se uma boa compreensão leitora também em Língua Estrangeira.

Bagno (2003, p.15-16), ao tratar do ensino de língua no Brasil, propondo a educação linguística em lugar da prescrição gramatical, comenta que “os professores que se formam atualmente e que, em seus cursos universitários, entram em contato com novas propostas científicas, ainda não conseguem consubstanciá-las em instrumental pedagógico efetivo para sua prática de sala de aula”. Tal dificuldade, segundo o autor, dá-se devido ao sistema educacional, que é pouco flexível, e também à expectativa de um ensino ainda baseado na gramática normativa. Contudo, analisando-se os dados mais acima dispostos, evidencia-se a urgência de adoção de novas práticas, uma vez que as adotadas anteriormente não estão surtindo os efeitos desejados nas avaliações da Educação Básica. Novas práticas são possíveis se baseadas nos avanços teóricos que se tem no âmbito acadêmico quanto à leitura.

O mesmo autor, Bagno (2003, p.16-17), afirma considerar que o ensino de língua no Brasil se encontra numa fase de transição. Segundo ele,

A maioria dos professores que estão se formando agora já têm consciência de que não é mais possível simplesmente dar as costas a todas as contribuições da ciência linguística moderna e continuar a ensinar de acordo com os preceitos e preconceitos da Gramática Tradicional. Por outro lado, (...) ainda não sabem de que modo concretizar essa consciência em prática de sala de aula. (BAGNO, 2003, p.16-17)

Dessa forma, vemos que o autor insiste na mudança de práticas no que concerne ao ensino de língua. Em outro capítulo do mesmo livro, Gilles Gagné, trata da questão da norma e do ensino de língua materna. Gagné (2003, p.196) apresenta duas orientações para o ensino da língua materna: uma mais prescritiva, concentrada no código e uma mais descritiva e funcional, concentrada na utilização do código. Quanto à pedagogia centrada no uso do código, Gagné (p.206) comenta que essa “abordagem tem o mérito de reintroduzir nos aprendizados as dimensões psicolinguística, sociológica e situacional, em geral ausentes da abordagem fundada numa concepção normativa da língua”; contudo, ressalta que “é preciso, porém, reconhecer que ela apresenta algumas dificuldades” (p.207). A continuação, o autor discorre acerca dessas dificuldades, entre elas, cita os fundamentos teóricos – não muito explicitados, nem muito desenvolvidos. Comenta que diversas linhas de pesquisa não atingiram o patamar necessário para servir de base aos pedagogos:

A pragmática, as teorias da enunciação, a análise do discurso, os modelos psicolinguísticos da aprendizagem da língua não atingiram um grau de universalidade e de desenvolvimento suficientes para que os pedagogos colham ali os dados

diretamente úteis ou seguros para o planejamento pedagógico. A título de exemplo, mencionemos simplesmente o número impressionante de esquemas da comunicação e de taxonomias das funções discursivas. Disso resulta certa flutuação terminológica e conceitual e dificuldades de aplicações no nível pedagógico. (BAGNO, 2003, p.207)

A flutuação terminológica e conceitual é bastante perceptível àqueles que transitam por diferentes linhas de pesquisa na sua trajetória acadêmica. Em decorrência dos encontros e desencontros terminológicos e conceituais, a aplicação das contribuições dos avanços científicos é limitada aos especialistas de cada área. Contudo, essa aplicação muitas vezes não chega a concretizar-se, uma vez que muitos dos egressos das pós-graduações não atuam como docentes da Educação Básica. De acordo com o Observatório do Plano Nacional da Educação (PNE)⁵, em 2016, apenas 31,4% dos professores atuantes da Educação Básica possuíam Pós-Graduação. Na própria página oficial do PNE, reconhece-se que “a deficiência na formação inicial de nossos docentes é um dos grandes entraves na melhoria da qualidade da educação” e aponta-se a formação continuada como “um grande aliado, na medida em que possibilita que o professor supra lacunas na sua formação inicial ao mesmo tempo em que se mantém em constante aperfeiçoamento em sua atividade profissional”. Diante dos dados de 2016 (34,6% dos professores da Educação Básica com Pós-Graduação e 33,3% com Formação Continuada), o PNE, em sua meta 16, busca, em 2024, ter 50% dos professores da Educação Básica com Pós-graduação e 100% dos professores com Educação Continuada. A partir da meta 16 do PNE, ratifica-se a importância dos conhecimentos advindos da especialização teórica e verifica-se a dificuldade de contemplar todos os professores com cursos de conhecimento específico.

Esta dissertação tem como tema a leitura exigida pelas questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Visando promover o ensino das habilidades requeridas pela referida prova, aplica-se a Teoria da Argumentação na Língua à resolução das questões de Espanhol como Língua Estrangeira Moderna, pois acredita-se que a teoria pode contribuir principalmente para a compreensão, tanto dos textos selecionados para o Exame, como dos comandos das questões e alternativas de resposta apresentadas. Refletindo-se sobre a realidade dos dados de desempenho dos estudantes em provas de leitura e os índices de acerto das questões, urge um aparelhamento teórico e metodológico que se aplique à resolução dos problemas antepostos aos estudantes. Essa necessidade justifica-se pela eminente necessidade de apresentação do exame que, além de garantir-lhes a certificação de conclusão do Ensino Médio, é pré-requisito

⁵ <http://www.observatoriodopne.org.br/>

para o ingresso ao Ensino Superior, constituindo-se, atualmente, em muitas instituições de ensino, a única prova de ingresso à universidade e uma exigência para a concessão de bolsas de estudos.

Considerando-se que a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias corresponde a um montante de 45 questões, analisar-se-ão, para os fins almejados, as cinco questões referentes à opção Espanhol. Este recorte metodológico se justifica da seguinte maneira: (i) seria inviável e/ou exaustiva a descrição de um número tão elevado de questões (45) e, portanto, (ii) julga-se importante demonstrar os procedimentos de resolução de uma parte concisa e delimitada da prova, entendida como uma mostra enxuta e representativa que se consegue analisar sem recortes; (iii) considera-se fundamental a demonstração da aplicabilidade da teoria à resolução de questões de compreensão leitora, inclusive em Língua Estrangeira, devido à concepção de língua que apresenta a teoria a que se filia este estudo e que é adotada para a realização das análises; (iv) acredita-se que com o recorte feito, demonstrar-se-á a possível aplicação dos preceitos teóricos adotados a uma variedade considerável de questões que apresentam gêneros discursivos diversos, tradicionalmente contemplados pelas opções de língua estrangeira moderna. Além disso, (v) acredita-se que a Teoria da Argumentação na Língua contribui para a comprovação das habilidades previstas na Matriz de Referência do Exame, as quais dizem respeito à competência da Área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais⁶.

Diante do exposto, esta pesquisa parte da verificação da contribuição dos avanços teóricos de descrição do sentido linguístico e da aplicabilidade da Teoria da Argumentação na Língua (ADL), proposta por Jean-Claude Anscombe e Oswald Ducrot e, mais especificamente da da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), desenvolvida por Marion Carel, à resolução da prova de Espanhol do ENEM. Portanto, o trabalho tem por finalidade a aplicação de conhecimentos científicos à resolução da prova de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, opção espanhol, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entende-se aqui *científico* o modo de operar e operacionalizar a descrição do sentido linguístico e argumentativo, sendo esse conhecimento teórico passível de replicação em diferentes contextos e por diferentes sujeitos sem alteração dos resultados obtidos. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é demonstrar como a Teoria da Argumentação na Língua pode contribuir para a resolução exitosa

⁶ Informação disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf

das questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os objetivos específicos são dois: (i) organizar os conceitos teóricos que embasam a resolução das questões, buscando familiarizar os profissionais docentes com as concepções teóricas e metodológicas que serão empregadas; e (ii) resolver uma prova de Espanhol do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), descrevendo a aplicabilidade da Teoria da Argumentação na Língua, mais especificamente da Teoria dos Blocos Semânticos e discutindo a descrição do sentido linguístico requerida pelas questões.

Por fim, pretende-se dialogar tanto com os professores formadores de novos docentes como com aqueles professores que buscam desenvolver a competência leitora dos seus estudantes, tratando-se mais diretamente daqueles que se veem diante da tarefa de preparar os estudantes para a prova nacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 POR QUE A LEITURA?

Segundo Kato (1999), prioriza-se a habilidade de escrita dos alunos e dispensa-se pouca preocupação à leitura. Segundo a autora (KATO, 1999, p.06), isso se justifica pelo pensamento errôneo de que a escrita independe da leitura. Além disso, Kato (1999, p.01-06) aponta que a avaliação da falta de sucesso escolar centra-se na produção escrita dos discentes e que o interesse pela leitura é bastante recente. Pereira (2002, p.48) também argumenta a favor do aprimoramento da leitura, apontando essa habilidade como possível promotora da escrita:

o domínio de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura favorece o domínio de estratégias de produção escrita a elas correlacionadas. Isso significa que trabalhar em favor da leitura traz resultados positivos não só para a leitura mas também para a escrita. (PEREIRA, 2002, p.48)

Portanto, enfoca-se neste estudo a leitura frente à escrita e dialoga-se sempre com o papel da leitura em língua estrangeira, uma vez que se entende que essa modalidade de leitura é facilitadora do aprimoramento das habilidades leitoras até mesmo em língua materna. Tal argumento se encontra nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.20):

a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20)

A leitura em língua materna e em língua estrangeira estão relacionadas. Falcão (1997, p. 1) corrobora tal afirmação, ao afirmar que:

Pesquisas recentes em leitura em língua estrangeira, dependendo da hipótese subjacente à visão de leitura adotada, consideram a competência em leitura em uma outra língua como dependente da competência em leitura em língua materna ou como dependente de um nível mínimo de proficiência linguística. Alguns estudos, Coady (1979) e Yorio (1971), por exemplo, apoiados no princípio dos universais lingüísticos de Goodman (1973), procuraram observar o grau e a maneira como a competência em leitura em língua materna determina a competência em leitura em outra língua.

Assim, vemos que o desenvolvimento da compreensão leitora pode promover o estudante a níveis satisfatórios de proficiência em sua própria língua, bem como facilitar-lhe o domínio de outro sistema linguístico, quando aprendiz de uma língua estrangeira. Por outro lado, Kato (1999, p.02) revela que as dificuldades dos estudantes, referentes à leitura em língua estrangeira, estão relacionadas com o problema da falta de habilidade leitora em sua língua materna:

A constatação dos pesquisadores nessa área, de que muito das dificuldades dos aprendizes devia-se não ao desconhecimento da língua estrangeira, mas principalmente à sua inabilidade de interagir com o texto escrito na própria língua materna, leva-os a ter como parte de seus objetivos o desenvolvimento de habilidades de leitura, independentemente da língua do texto” (KATO, 1999, p.02)

Assim, ratifica-se a importância da leitura em língua estrangeira como meio de desenvolver as habilidades leitoras de forma geral, seja em língua estrangeira ou materna, uma vez que nos objetivos do aprimoramento dessa competência estão embutidos os que se referem especificamente ao desenvolvimento da leitura em língua materna e decorrente aprimoramento da habilidade de escrita. Por isso, ressalta-se a relevância do papel do ensino de Língua Estrangeira na Educação Básica e defendem-se as políticas linguísticas que promovem o acesso dos estudantes a Línguas Estrangeiras, uma vez que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais apontam como função desse componente curricular a de desenvolver a leitura. Reitera-se a defesa da oferta obrigatória de línguas estrangeiras no contexto da educação básica.

A explicitação da leitura em língua estrangeira neste trabalho se deve ao momento de introdução de novas práticas que se almejam, especialmente em momentos avançados da escolarização, como na etapa do Ensino Médio, etapa à qual nos referimos mais detidamente devido às avaliações a que são submetidos os estudantes e à escolha de coletar os dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para aplicação teórica e discussão.

2.2 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA (ADL)

2.2.1 CONCEITOS SAUSSURIANOS

A Teoria da Argumentação na Língua é uma teoria estruturalista. Dessa forma, para entender-se a ADL, é importante que se conheçam noções acerca do pensamento e dos conceitos introduzidos por Ferdinand de Saussure. Abaixo, abordam-se os conceitos de *língua*, *fala*, *signo*, *valor* e *relação*, a partir do *Curso de Linguística Geral*⁷.

No capítulo intitulado *Objeto da linguística*, do *Curso de Linguística Geral* (2012), define-se o lugar da *língua* nos estudos linguísticos e, para defini-la, faz-se uma distinção entre suas características e as da *linguagem*. Esclarece-se que as duas noções não se confundem, que a língua “é somente uma parte determinada, essencial” (p. 41) da linguagem. Além disso, aponta-se que “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um

⁷ Escrito não por Saussure, mas a partir de “anotações feitas pelos estudantes” (CLG, 2012, p.24) de três séries de conferências do linguista.

conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (p.41), que é “um todo por si e um princípio de classificação” (p.41). Complementarmente, diz-se que, por outro lado, “a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade” (p.41). A língua é, então, apontada como primeiro interesse no estudo da linguagem (p.42) e diz-se que “não é, então, ilusório, dizer que é a língua que faz a unidade da linguagem” (p. 42).

A língua é definida, com base em Ferdinand de Saussure como “um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem” (CLG, 2012, p.46); “um objeto que se pode estudar separadamente” (CLG, 2012, p.46); “é de natureza homogênea: constitui-se um sistema de signos” (CLG, 2012, p. 46).

Para entender a essencial definição de língua como um sistema de signos, passa-se a tratar do que são os signos linguísticos que constituem a língua, a qual, por sua vez, ocupa o primeiro lugar no estudo da linguagem. Segundo o CLG (p.106), o signo linguístico “une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica” (p. 106), sendo assim uma entidade psíquica de duas faces, a união de uma imagem acústica e um conceito. Em outros termos (CLG, 2012, p. 107), o signo linguístico é a entidade que contempla um significante (imagem acústica) e um significado (conceito). A imagem acústica, ou significante, apresenta um caráter psíquico, uma vez que pode ser realizada de outra forma que não física/concreta, já que “podemos falar conosco ou recitar mentalmente um poema” (p.106). Assim, entende-se que independentemente da forma de aparecimento do signo, este apresenta uma parte que comunica (imagem acústica, significante) e outra que é representada pelo que é comunicado (o significado, o conceito).

Segundo Barbisan (2002, p.137), “o signo está relacionado a uma rede de conceitos que constituem a teoria saussuriana. Assim, dentre outros conceitos, ele aparece ligado a relações sintagmáticas/relações paradigmáticas e principalmente a valor”. A seguir, trataremos da noção de valor, partindo-se do capítulo *O valor linguístico*, do Curso de Linguística Geral (CLG).

Primeiramente, é importante salientar que ao considerar-se um termo linguístico, deve-se pensá-lo como integrante de um sistema, já que, segundo o CLG (2012, p. 160), não se deve pensar um termo isolado do sistema do qual faz parte e que isolá-lo “seria acreditar que é possível começar pelos termos e construir o sistema fazendo a soma deles, quando, pelo contrário, cumpre partir da totalidade solidária para obter, por análise, os elementos que encerra” (CLG, 2012, p. 160). Dessa forma, tem-se já delimitada a dependência do sistema de

signos para a atribuição do valor de um termo, uma vez que a língua é “um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta somente da presença simultânea de outros” (CLG, 2012, p. 161). Para a existência de todos os valores, apontam-se dois fatores que os constituem. A saber:

1º - por uma coisa *dessemelhante*, suscetível de ser *trocada* por outra cujo valor resta determinar;

2º por coisas *semelhantes* que se podem *comparar* com aquela cujo valor está em causa.

Assim, deve-se pensar que um termo, além de fazer parte de um sistema, está em relação com outros termos desse sistema, termos semelhantes e dessemelhantes. Como exemplo, tem-se que “no interior de uma mesma língua, todas as palavras que exprimem ideias vizinhas se limitam reciprocamente: sinônimos como *recear*, *temer*, *ter medo* só têm valor próprio pela oposição; se *recear* não existisse, todo seu conteúdo iria para seus concorrentes” (CLG, 2012, p. 163). O valor de qualquer termo está determinado pelas suas relações com os demais termos do sistema e com aqueles termos que o rodeiam. Assim, tem-se que:

Quando se diz que os valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente pelo seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica mais exata é ser o que os outros não são. (CLG, 2012, p. 164)

Portanto, pode-se afirmar que *recear* é o que é porque não é *temer* ou *ter medo*. *Recear* é *recear* porque não é qualquer outro termo presente no sistema do qual faz parte. O valor de *recear* é constituído pelos seus semelhantes como *temer* e pelos seus dessemelhantes como *almejar*, *ansiar*, *recensear*, etc.

Pensando-se que, como acima explicitado, há relações entre os termos do sistema, que se apresentam como possibilidades de emprego, e há relações entre os termos efetivamente empregados, dispensa-se o prolongamento na explicação da noção de *relação*.

2.2.2 A SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA

Ducrot, no terceiro capítulo do livro *O dizer e o dito* (1987), comenta o caminho percorrido na linguística pelos semanticistas. Após comentar a inicial assimilação da semântica ao estudo do léxico (p.45), afirma que “tornava-se cada vez mais evidente que um elemento linguístico não devia ser estudado isolado, mas somente em relação com os outros: a semântica se orientava, portanto, para o estudo das oposições entre palavras vizinhas” (p.45). Assevera que, mesmo com as modificações que sofreu a concepção de *semântica*, manteve-se o caráter

paradigmático a ela tradicionalmente associado (p.45-46): partia-se do emprego do termo, atribuía-se uma significação a esse e almejava-se a formulação de uma significação sem relacioná-la ao seu emprego. Em seguida, avançando no curso histórico dos estudos semânticos, Ducrot (1987, p. 46) apresenta a noção que se justapôs à paradigmática: a concepção sintagmática, à qual ele filia seus estudos. Para justificar a importância da descrição semântica baseada na função da palavra no enunciado, Ducrot (1987, p. 46) diz-nos, a respeito mais especificamente à concepção sintagmática da descrição semântica da língua, que:

o que fundamenta esta nova perspectiva é a observação de que uma descrição da palavra em si mesma dificilmente permitirá compreender a contribuição que ela fornece ao valor semântico global dos enunciados dos quais ela participa: não se vê com facilidade como reconstruir o sentido da frase a partir da significação das palavras, se esta última é considerada como um todo em si que não faz já referência à sua introdução possível em enunciados. (DUCROT, 1987, p.46)

Para exemplificar, Ducrot (1987, p.46) comenta a respeito das ideias vinculadas ao verbo *continuar* do português, sobre as ideias de “fazer uma ação” e “tê-la feito antes” a ele vinculadas. Acrescenta, no entanto, comentários relativos à insuficiência dessas noções para a descrição de um enunciado que apresente uma negação diante do verbo - “*não continuar*” - em que se tem a ideia de *cessar* mas não a ideia de *começar a fazer uma ação*.

Identifica-se, no exemplo acima, uma forte influência do Curso de Linguística Geral (CLG), já que, ao tratar-se de discursos e da própria enunciação, faz-se importante lembrar que o valor de um termo empregado resulta da presença simultânea de outros termos (CLG, 2012, 161). Como exemplo, analisem-se os empregos do termo *receosos* nos dois enunciados abaixo:

- (1) Há eleitores *receosos* pela possibilidade de não ser eleito o candidato que apoia o porte de armas.
- (2) Há eleitores *receosos* pela possibilidade de ser eleito o candidato que apoia o porte de arma.

Os valores linguísticos dos termos destacados são diferentes, uma vez que os termos que os rodeiam são outros. Ainda que nos dois enunciados seja empregado o termo *receosos*, há de ser apontada a diferença de significado: em (1), *receosos* trata de um receio pelo que *pode não acontecer*, enquanto em (2) tem-se um receio pelo que *pode acontecer*. Ambos os valores linguísticos são previstos pelo sistema, porém a descrição da palavra do enunciado só pode ser feita à exatidão da análise da sua enunciação. Em (1) temos eleitores com receio de não serem representados, enquanto em (2) temos eleitores com receio de que se eleja um candidato contrário às suas ideias. Somente é possível a compreensão do sentido global dos enunciados ao analisar-se a função do emprego do termo *receosos*: em (1), o emprego indica

que há eleitores favoráveis ao porte de armas, enquanto o emprego em (2) aponta justamente o contrário: há eleitores contrários ao porte de armas.

Dessa forma, e de acordo com Ducrot (1987, p. 46), fica evidente que casos como o de *continuar* e *receosos* mostram que “é difícil deduzir o sentido do enunciado a partir do sentido das palavras, se este já não é descrito em relação à função da palavra no enunciado, e que uma semântica paradigmática não pode em nenhum caso dispensar uma semântica sintagmática” (DUCROT, 1987, p. 46). Na continuidade do texto, Ducrot (1987, p. 46) trata da tendência atual que, segundo ele, é a de “construir em conjunto a semântica sintagmática” (p.46). Nessa semântica, ao querer-se descrever o sentido de uma palavra, deve-se “fazer a indicação de uma regra que permita prever - ou mesmo, idealmente, calcular - o efeito desta palavra nos discursos em que é empregada” (p.46-47).

A menção à matemática dos sentidos é recorrente na Teoria da Argumentação na Língua (ADL). Ao definir a descrição semântica de uma palavra, Ducrot (1987, p. 48) afirma que esta “deve ser considerada como uma função matemática que produz valores diferentes (neste caso, os efeitos de sentido) de acordo com os argumentos (neste caso, os contextos) que se lhes são associados” (p.48). Contudo, a função matemática a ser aplicada não é da corriqueira soma de termos, uma vez que, segundo aponta Ducrot (1987, p.48), “não nos parece de maneira nenhuma evidente que o sentido global do enunciado possa ser considerado como a soma das significações, mesmo contextuais, das diferentes palavras”. Além disso, o autor explica o que chama de *efeito de sentido contextual de uma palavra*: “mudança produzida neste contexto pela introdução desta palavra, isto é, a modificação pela qual esta palavra é responsável no sentido global do enunciado” (DUCROT, 1987, p.48). Em seguida, defende-se que “é possível que o cálculo do sentido do enunciado deva, em certos casos pelo menos, tomar por ponto de partida segmentos mais vastos do que a palavra” (DUCROT, 1987, p. 49) e acrescenta que as considerações a respeito do emprego de palavras feito anteriormente servem como exemplos, para “mostrar que, mesmo se a unidade de base é a palavra, sua descrição, numa semântica sintagmática, toma a forma de uma regra que permite prever o valor do enunciado” (DUCROT, 1987, p. 49). Esse valor do enunciado pode ser aqui entendido como o sentido do mesmo.

As considerações acima sustentam a filiação da Teoria da Argumentação na Língua à linguística saussuriana. Os pontos mais evidentes dessa filiação foram apresentados nos exemplos anteriores, em que muito se comentou sobre a significação da palavra (ou *significação do signo linguístico*), a relação dos termos com os demais termos do enunciado (a *relação sintagmática*), bem como a importância dessas relações para a descrição do sentido global do enunciado, mesmo partindo-se do emprego de uma única palavra (o que está

diretamente relacionado à noção saussuriana de *valor linguístico*). Concluindo seu pensamento, Ducrot (1987, p.62) filia explicitamente a semântica linguística ao estruturalismo, dizendo que ela “nos parece poder ser profundamente estruturalista” (DUCROT, 1987, p. 62) se for reconhecida a originalidade profunda da língua, “a ideia de que seus termos não poderiam ser definidos em termos extra-linguísticos” (DUCROT, 1987, p.61). Ademais, comenta a introdução da ideia de “um estruturalismo semântico, menos fundamentado sobre os conteúdos comunicados do que sobre as relações intersubjetivas ligadas à sua comunicação, um estruturalismo do jogo linguístico” (DUCROT, 1987, p.62).

Discutindo mais detidamente as questões de estruturalismo, enunciação e semântica, Ducrot apresenta, no quarto capítulo de *O dizer e o dito* (1987), colocações relativas à língua, à fala, aos enunciados, à enunciação, entre outros. Inicialmente, afirma que “uma linguística da língua é impossível se não for também uma linguística da fala” (1987, p.63). Em seguida, Ducrot (1987, p. 64) comenta que a oposição entre língua e fala feita por Saussure tem uma função metodológica, de separar o que é objeto e o que é dado, e uma função de distinção material - evidenciada pela metáfora “entre uma partitura e sua execução por um músico: a partitura é, tanto quanto sua execução, um dado observável” (DUCROT, 1987, p. 64).

Na continuação, Ducrot reitera a filiação da semântica linguística ao estruturalismo, e diz que “o que fundamenta o estruturalismo em matéria de significação deve levar em conta a enunciação” (DUCROT, 1987, p. 67). Para reforçar as noções básicas do estruturalismo saussuriano tomadas por Ducrot, veja-se a seguinte passagem:

Ser estruturalista, no estudo de um domínio qualquer, é definir os objetos desse domínio uns em relação aos outros, ignorando voluntariamente aquilo que, na sua natureza individual, se defina apenas em relação aos objetos de outro domínio. Admite-se, assim, que algumas de suas relações mútuas não são uma consequência da sua natureza, mas que elas a constituem. [...] É a ideia (...) de que um objeto só pode ser descrito em relação a outros objetos, e que não há, se tomarmos as palavras ao pé da letra, nenhum sentido em visualizá-lo “em si mesmo”. (DUCROT, 1987, p. 67)

Dessa forma, evidenciam-se as relações de semelhança e dessemelhança existentes para a atribuição dos sentidos, concepções essas também advindas de Saussure uma vez que se identifica a propriedade de um signo/termo ser aquilo que o outro não é. Ademais, Ducrot reitera no fragmento acima a insuficiência da descrição de termos *de per se* e ressalta a importância de, sendo a semântica linguística estruturalista, definir os objetos uns em relação aos outros.

Recuperemos a noção saussuriana do valor linguístico. Na seção dedicada aos conceitos saussurianos, viu-se que um termo tem seu valor determinado pelas relações que estabelece com os demais termos do sistema de signos, sejam eles seus semelhantes ou dessemelhantes.

Na mesma seção, discutiu-se a questão de o significado ser o conceito, a contrapartida do significante, também chamado imagem acústica. Ou seja, falava-se em um âmbito teórico.

A semântica linguística de Ducrot introduz o conceito da argumentatividade inscrita na língua. Podem-se apontar duas definições para a noção de *argumentação* na teoria ducrotiana. Uma que se refere a uma fase anterior da Teoria da Argumentação na Língua e outra que se refere à fase atualmente desenvolvida por Marion Carel: a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). Julga-se importante refletir sobre ambas as definições do conceito para que se constate o aprimoramento teórico que encontramos nos estudos da ADL. A definição do *Dicionário de Linguística e Enunciação* (FLORES et al, 2018) para o primeiro conceito de *argumentação* é a seguinte: “operação semântico-discursiva em que o sentido do enunciado é construído a partir de um segmento-argumento e um segmento-conclusão, mediados por um lugar-comum argumentativo” (FLORES et al, 2018, p. 49). O exemplo, fornecido na própria nota explicativa do verbete (FLORES et al, 2018 p. 49-50), ilustra bem a definição: em “Pedro é inteligente, portanto é um bom aluno”, tem-se um argumento (Pedro é inteligente) que conduz a uma conclusão (portanto é um bom aluno). Na época, acreditava-se que a passagem do argumento à conclusão se dava a partir de um princípio argumentativo chamado *topos*. No caso de “Pedro é inteligente, portanto é um bom aluno”, teríamos o princípio geral⁸: “os inteligentes são bons alunos”. Contudo, Ducrot (CAREL; DUCROT 2005, p.12-13) esclarece que a noção de *topos* foi criticada por Marion Carel em sua tese em 1992 porque se tratava da postulação de garantias para a passagem do argumento à conclusão que são independentes da língua e que, por isso, estavam “sendo desleais à premissa saussuriana segundo a qual a língua só deve ser descrita por meio dela mesma⁹” (CAREL; DUCROT, 2005, p.12-13). Assim, a *argumentação* foi revista e passou a ser definida de outra forma, em termos do sentido, da orientação argumentativa, como evidencia a segunda definição de argumentação do *Dicionário de Linguística e Enunciação*:

argumentação (2) s.f. Ducrot

Definição: operação semântico-discursiva em que o sentido de uma entidade linguística é construído a partir da interdependência entre os dois segmentos do encadeamento argumentativo.

⁸ Ducrot em *La semántica argumentativa, una introducción a la teoría de los bloques semánticos* (2005, p.12) usa a expressão *principios generales* ao comentar a Teoria dos Topoi: “Jean-Claude Anscombe y yo afirmábamos que los encadenamientos argumentativos se basan en principios generales llamados *topoi*”.

⁹ tradução nossa de: “siendo desleales con la premisa saussureana según la cual la lengua no debe ser descripta más que por medio de ella misma”

Para exemplificar, cita-se um caso de Carel e Ducrot (2005, p.12) sobre a palavra em língua espanhola *cerca*, equivalente à palavra *perto* da língua portuguesa:

Diremos que, para a TADL, sua significação consiste nos discursos em *portanto* que podem ser empregados depois de ter sido enunciada a palavra *perto*. Desse modo, a significação de uma oração como *meu hotel fica perto da faculdade* será o conjunto de conclusões em *portanto* que podem ser extraídas dessa oração, por exemplo, a conclusão *portanto é fácil chegar*. Certamente não *portanto é difícil chegar*: o encadeamento *meu hotel fica perto, portanto é difícil chegar* resulta, efetivamente, impossível. Consequentemente, os encadeamentos em *portanto* autorizados por um signo são os que constituem seu sentido.¹⁰ (CAREL; DUCROT 2005, p.12)

De acordo com o trecho acima, o sentido é constituído pelos encadeamentos argumentativos que são autorizados pelo termo/segmento. Segundo Ducrot (2005, p.12), não é certo pensar que *perto* leve a *é fácil chegar aí*, o que o autor elucida é que a palavra *perto* significa ela própria *portanto é fácil chegar aí*. Após comentar sobre a mudança de perspectiva teórica, após o abandono do princípio extra-linguístico dos *topoi*, Ducrot (2005, p.13) comenta que atualmente afirmam que o sentido de *perto* é *o acesso fácil*.

Já sob essa perspectiva, torna-se importante evidenciar o conceito de valor para a ADL, o valor argumentativo, cuja definição, no Dicionário de Linguística e Enunciação (FLORES et al, p.238) é a seguinte:

valor argumentativo s.m. Ducrot

Definição: conjunto de possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva que o emprego de uma palavra determina, decorrente da unificação dos aspectos subjetivo e intersubjetivo da linguagem.

Assim, a palavra *receosos*, empregada em um segmento de discurso orienta a continuação desse discurso apresentando possibilidades e impossibilidades. Exemplificando:

(1) Os alunos estavam *receosos*

O valor argumentativo de *receosos*, considerando-se o emprego dessa palavra no discurso acima, orienta sua continuação. Algumas possibilidades de continuação discursiva, com *portanto* seriam:

- (i) os alunos estavam *receosos* portanto faltaram à aula;
- (ii) os alunos estavam *receosos* portanto estudaram;
- (iii) os alunos estavam *receosos* portanto estavam acuados.

¹⁰ Tradução nossa de: “Diremos que, para la TADL, su significación consiste en los discursos en por lo tanto que pueden hacerse después de haber enunciado la palabra *cerca*. De este modo, la significación de una oración como *mi hotel está cerca de la facultad* será el conjunto de conclusiones en por lo tanto que pueden extraerse de esa oración, por ejemplo, la conclusión por lo tanto es fácil llegar. Ciertamente no por lo tanto es difícil llegar: el encadenamiento *mi hotel está cerca, por lo tanto es difícil llegar* resulta, en efecto, imposible. En consecuencia, los encadenamientos en por lo tanto autorizados por un signo son los que constituyen su sentido”. (CAREL; DUCROT 1988, p.12)

O emprego de *recesos* relacionado ao de *alunos* orienta o discurso para que, em sua continuação, seja constituído o sentido desejado. A orientação do discurso se dá pelos diferentes motivos e consequências do receio que podem ter os alunos. Observe-se a continuação, prevista e autorizada entre as orientações de (1):

(2) Os alunos estavam *recesos* de que houvesse prova hoje, por isso estudaram na noite passada.

Assim, o valor argumentativo se difere do valor linguístico saussuriano, porque este está associado às possibilidades de relações e as relações entre os signos do sistema da língua, enquanto o valor argumentativo é aquele vinculado ao emprego de uma palavra “que torna possível ou impossível determinadas sequências argumentativas” (FLORES et al, p. 235). Assim, também as impossibilidades são apontadas, uma vez que não estão previstas na língua argumentações como:

(iv) os alunos estavam *recesos* portanto eram professores.

Havendo-se contemplado algumas noções propostas e revistas pela Teoria dos Blocos Semânticos, passemos a uma nova sessão que tratará sobre a fase atual da Teoria da Argumentação na Língua. Nessa etapa, serão retomados conceitos teóricos da fase *standard* da Teoria da Argumentação na Língua que ainda se consideram válidos para as análises, bem como aqueles desenvolvidos e acrescidos pelas contribuições mais recentes.

2.3 A TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS (TBS)

2.3.1 INTRODUÇÃO À TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS

De acordo com o capítulo *Introducción Conferencia 1*, de Oswald Ducrot, em *La semántica argumentativa* (2005), a Teoria da Argumentação na Língua (ADL) foi proposta por Jean-Claude Anscombe e o próprio Ducrot, sendo uma aplicação do estruturalismo saussuriano à semântica linguística (DUCROT 2005, p. 11). Segundo o autor (p.12), as concepções teóricas da ADL foram, mais recentemente, formalizadas pela Teoria dos Blocos Semânticos (doravante TBS), desenvolvida especialmente por Marion Carel, que a propôs em sua tese em 1992.

Segundo Ducrot (2005, p. 29), a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) procura levar até às últimas consequências a ideia de que o sentido de uma entidade linguística é “um conjunto de relações entre essa entidade e as outras entidades da língua”, podendo-se afirmar que a TBS,

assim como a fase anterior da Teoria da Argumentação na Língua (ADL), trata das relações entre signos, do valor das entidades linguísticas. Nessa nova fase, veremos que a descrição semântica está centrada nos encadeamentos que entrelaçam dois segmentos linguísticos, explicando, assim, como se constroem os sentidos dos discursos. De acordo com Carel e Ducrot (2008), “as relações entre signos que estão na base de todo significado, e que são como os átomos da significação, são o que chamamos “encadeamentos argumentativos” ou ainda “argumentações” (CAREL; DUCROT, 2008, p.9). Assim vemos que a argumentação está inscrita na língua pois os encadeamentos argumentativos se dão pelas relações entre os signos, relações a partir das quais se constitui o sentido. A noção de argumentação para a TBS¹¹, trazida já na seção anterior, é definida por Carel e Ducrot (2008, p.9) da seguinte maneira:

Uma argumentação é por definição uma sequência de dois enunciados ligados por um conector: um desses enunciados é o suporte, o antecedente, o anterior, da conexão; o outro é o aporte, o conseqüente, o posterior (não é a posição geográfica do enunciado no encadeamento que define essa função; “está chovendo” é suporte tanto em “está chovendo, no entanto vou sair” quanto em “ vou sair, mesmo que chova”. (CAREL; DUCROT, 2008, p.09)

Portanto entende-se que a sequência de dois segmentos deve apresentar um conector para que se tenha argumentação e, conseqüentemente, para que se determine o sentido do discurso. Quanto aos conectores, segundo Ducrot (2002, p.08-09), diz-se que esses têm a função de construir os encadeamentos, estabelecendo relação entre as entidades da língua, e apresentando a possibilidade de encadear os dois segmentos (A e B) por conectores de dois tipos: (i) do tipo DC / *donc* (equivalente em português a *portanto*), considerados de tipo geral e classificados como normativos; e (ii) do tipo PT / *pourtant* (equivalente em português a *no entanto*), transgressivos. Ducrot (2002, p.08) apresenta três encadeamentos normativos para a exemplificação:

- (1) João está com pressa de chegar, portanto ele corre.
- (1') Se João está com pressa de chegar, então ele corre.
- (1'') João corre porque está com pressa de chegar.

Em seguida, o autor (DUCROT 2002, p.08) esclarece que o agrupamento dos três encadeamentos e de outros como esses encaixa-se em uma classe chamada aspecto

¹¹ Do Dicionário de Linguística e Enunciação (p.238):
argumentação (2) s.f. Ducrot

Definição: operação semântico-discursiva em que o sentido de uma entidade linguística é construído a partir da interdependência entre os dois segmentos do encadeamento argumentativo.

argumentativo; usa, então, a expressão *fórmula* para designar a seguinte notação teórica do aspecto expresso pelos encadeamentos (1), (1') e (1''): ter pressa DC agir rapidamente.

Para ilustrar os encadeamentos de tipo transgressivo, Ducrot (2002, p. 08) apresenta três possíveis encadeamentos entre os mesmos dois segmentos (*ter pressa* e *agir rapidamente*):

- (2) João tem pressa de chegar, no entanto não corre.
- (2') Ao mesmo tempo que ele tem pressa de chegar, João não corre.
- (2'') Embora tenha pressa de chegar, João não corre.

Da mesma forma que para os exemplos anteriores, Ducrot (2002, p. 08) agrupa os três encadeamentos, realizações do seguinte aspecto: ter pressa PT neg-agir rapidamente.

Os encadeamentos argumentativos abaixo, (3) e (4), são exemplos de encadeamentos normativos e transgressivos, respectivamente, possíveis a partir da conexão de dois segmentos: *estar varado de fome* e *devorar algo com os olhos*:

- (3) Danilo devorava os doces com os olhos pois estava varado de fome.
- (4) Danilo estava varado de fome, contudo não devorava os doces com os olhos.

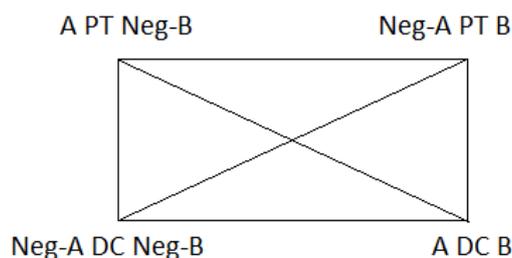
Em (3) tem-se um encadeamento de tipo normativo expressando o seguinte aspecto: estar varado de fome DC devorar algo com os olhos; enquanto em (4) tem-se um encadeamento transgressivo, abreviado pela fórmula/notação teórica/convenção mnemotécnica: estar varado de fome PT neg-devorar algo com os olhos.

Faz-se muito importante uma observação sobre as notações contemplarem o símbolo “neg”: Ducrot (2002, p. 08) afirma que “é um símbolo para todas as formas de negação, tanto para *pouco* quanto para *não*”. Assim, conclui-se que, mesmo os exemplos que façam menção à gradualidade podem ter seus aspectos formulados teoricamente sob a forma “neg”, sem perda para a descrição semântica desejada. Seria o caso de: *ele não se submete a debates porque tem pouco entendimento político*. Segundo o pensamento ducrotiano, esse enunciado expressa o seguinte aspecto argumentativo: neg-entendimento político DC neg-submeter-se a debates.

A partir da noção de *aspecto argumentativo*, da qual se tratou mais acima, explica-se que, partindo-se dela e passando-se pela de *quadrado argumentativo*, culmina-se na noção de *bloco semântico*, que dá nome à teoria. Aponta-se, segundo Ducrot (2005, p.39), a necessidade de agrupamento dos aspectos possíveis em dois conjuntos, que chamaremos aqui *quadrados argumentativos*. A existência dos quadrados argumentativos explica-se pelo fato de a Teoria

dos Blocos Semânticos (TBS) prever oito modos distintos de relação entre dois segmentos A e B. Essas possibilidades de encadeamento de dois segmentos, como já comentado anteriormente, são chamadas *aspectos*. Os oito aspectos são definidos em dois quadrados argumentativos. Ducrot (2005, p.39) comenta o emparelhamento dos aspectos como fator decisivo para a constituição do quadrado argumentativo. Cita o exemplo do emparelhamento de aspectos referentes a dois segmentos A e B:

Figura 1 — Quadrado argumentativo 1



Fonte: baseada em DUCROT (2005).

Essa configuração do quadrado argumentativo está baseada em segmentos A e B, sendo A = *tarde* e B = *estar en el trabajo*. Tome-se para a descrição o seguinte enunciado:

(6) *Es tarde, por lo tanto Pedro debe de estar en el trabajo.*

Ao enunciar-se (6), enunciam-se os segmentos A e B “influenciados do mesmo modo devido a sua presença no encadeamento”¹² (DUCROT, 2005, p.39). Ducrot e Carel (2008, p.10), ao tratarem da argumentação externa, que “são encadeamentos dos quais a expressão é um segmento” (CAREL; DUCROT, 2008, p.10), dizem-nos que são pares “em que um elemento é normativo e o outro é transgressivo” (CAREL; DUCROT, 2008, p.10). Os autores complementam tal colocação, afirmando que:

É de fato fundamental, para nós, que uma expressão, por exemplo, uma palavra ou uma frase, consideradas como entidades da língua, não possam evocar, como seu segmento anterior ou posterior, um encadeamento normativo sem evocar ao mesmo tempo o encadeamento transgressivo correspondente - e inversamente. (CAREL; DUCROT, 2008, p.10)

Assim, retomando o exemplo de encadeamento de *tarde* e *estar en el trabajo*, afirmamos que, ao enunciarmos *es tarde, por lo tanto Pedro debe de estar en el trabajo*, não evocamos apenas *tarde DC estar en el trabajo*, porque ao unirem-se dois segmentos por um conector, automaticamente tal encadeamento estará evocando ao mesmo tempo outros encadeamentos, aqueles que participam do mesmo quadrado argumentativo, uma vez que a

¹² Tradução nossa de: “influidos del mismo modo por su presencia en el encadenamiento” (DUCROT, 2005, p.39)

expressão *encadeamento* correspondente, são explicados, por Ducrot e Carel da seguinte forma, em nota: “dois encadeamentos são ditos ‘correspondentes’ quando eles se distinguem pelo conector e pela introdução de uma negação” (CAREL; DUCROT, 2008, p. 10). Portanto, o enunciado *es tarde, por lo tanto Pedro debe de estar en el trabajo* evoca, além de *tarde DC estar en el trabajo*, seus encadeamentos correspondentes:

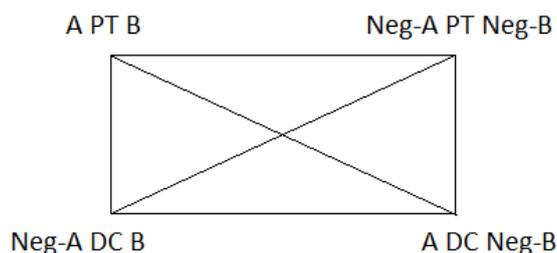
neg-tarde DC neg-estar en el trabajo

tarde PT neg-estar en el trabajo

neg-tarde PT estar en el trabajo

Sobre os demais quatro aspectos, Ducrot (2005, p.39) comenta que “pertencem ao segundo bloco, o qual é completamente diferente do primeiro, e é diferente no sentido em que a influência de A sobre B e de B sobre A é diferente em cada bloco”¹³ (DUCROT, 2005, p.39). Tem-se, nesse segundo conjunto de sentidos entre A e B, o segundo quadrado semântico possível, a partir dessa conexão:

Figura 2 — Quadrado argumentativo 2



Fonte: baseada em DUCROT (2005).

Como pode-se depreender das notações acima, para o caso $A=tarde$ e $B=estar en el trabajo$, tería-se:

tarde DC neg-estar en el trabajo

neg-tarde DC estar en el trabajo

tarde PT estar en el trabajo

neg-tarde PT neg-estar en el trabajo

¹³ Tradução nossa de: “pertencen al segundo bloque, el cual es completamente diferente del primero, y es diferente en el sentido en que la influencia de A sobre B y de B sobre A es distinta en cada bloque” (DUCROT, 2005, p.39)

Teríamos, portanto, um valor argumentativo diferente, oriundo do tipo de conexão formalizada entre os dois segmentos. O sentido de um enunciado como (6) é diferente do sentido do enunciado (7) a seguir:

(7) *Es tarde, por lo tanto Pedro no debe de estar en el trabajo*

A diferença do sentido dos enunciados é explicitada pela argumentação diversa de *tarde* nas enunciações ilustrativas. Em (6) *tarde* orienta para uma argumentação condizente com a idéia de um-horário-adiantado-que-**obriga**-a-estar-no-trabalho, enquanto em (7) o que temos é uma argumentação de *tarde* indo ao encontro de um-horário-adiantado-que-**desobriga**-de-estar-no-trabalho. Temos, portanto, dois quadrados argumentativos que evidenciam os entrelaçamentos possíveis entre dois segmentos e que diferem por determinarem dois blocos semânticos. Essa diferença de sentido baseia-se na argumentação possível, oriunda de um segmento base como *es tarde*, quando esse se conecta com outro segmento, como *estar en el trabajo*. Entendendo-se o sentido como oriundo da conexão desses dois segmentos, o tipo de conector empregado (DC ou PT) é que determina se se está lidando com uma orientação de *tarde* que aponta para um-horário-adiantado-que-**obriga**-a-estar-no-trabalho, como em (6) ou de uma orientação de *tarde* que sinaliza para um-horário-adiantado-que-**desobriga**-de-estar-no-trabalho, como em (7).

Recentemente a teoria estuda a incorporação desses dois quadrados/blocos em uma mesma figura, que teria, finalmente, um aspecto cúbico, aproximando-se do visual geométrico de um bloco. No entanto, aqui adotamos a figura geométrica à qual se recorreu inicialmente para a organização dos aspectos argumentativos: a de quadrado argumentativo que evidencia os encadeamentos evocados pela conexão de dois segmentos de discurso. A Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) apresenta, portanto, a formalização dos aspectos argumentativos expressos pelos encadeamentos que são, de fato, evocados no discurso.

Como comentado mais acima, existe a possibilidade de haver argumentações externas (AE), que “são encadeamentos dos quais a expressão é um segmento” (CAREL; DUCROT, 2008, p.10), e argumentações internas (AI). Para compreender esses dois modos de ligar os encadeamentos a expressões que os significam (CAREL; DUCROT, 2008, p.10), é imprescindível distinguir as expressões, que são linguísticas e efetivamente enunciadas, dos encadeamentos, que são teóricos e passíveis de serem representados em aspectos, aqueles escritos por convenção mnemotécnica, ou seja, abreviados por uma fórmula/notação teórica em DC (*donc*, em português *portanto*) ou PT (*pourtant*, em português *no entanto*).

Segundo os autores (CAREL; DUCROT, 2008, p.10), distingue-se, para qualquer expressão, suas argumentações externa e interna. Como referenciado anteriormente, “as argumentações externas são encadeamentos dos quais a expressão é um segmento: se a expressão é aporte, fala-se de argumentação à esquerda; se a expressão é suporte, fala-se de argumentação à direita” (CAREL; DUCROT, 2008, p. 10). Para nossos objetivos de descrição, essa diferenciação entre argumentações externas à esquerda e à direita não serão ressaltadas. Quando tratarmos mais adiante das argumentações externas, bastará que se associe essa informação à de que o encadeamento evocado pelo discurso analisado é composto por um segmento que contém a expressão. Por exemplo, se falarmos de um enunciado do tipo: *como Manuel havia trabalhado por muitos anos, foi recompensado com a viagem dos seus sonhos*, identificamos o seguinte encadeamento, pela notação teórica: *haver trabalhado por muitos anos DC recompensa*. Esse encadeamento é uma argumentação externa de *recompensa*, já que a expressão é um dos segmentos do encadeamento, onde A= haver trabalhado por muitos anos e B= recompensa.

Quanto às argumentações internas (AI), diferentemente das externas, são encadeamentos “que constituem equivalentes mais ou menos próximos dessa expressão, eventualmente paráfrases ou reformulações” (CAREL; DUCROT, 2008, p. 10). Os autores (2008, p.10) citam o exemplo de argumentações internas de “prudente”, num caso como “João foi prudente”. Apontam enunciados como “havia perigo, portanto João tomou precauções” e “se há perigo, Pedro toma precauções” como enunciações do aspecto argumentativo *perigo DC precauções*. Então, sinaliza-se que esse aspecto, *perigo DC precauções*, assim como *perigo DC desistir de fazer*, são argumentações internas de “João foi prudente”. Portanto, poder-se-ia afirmar que ambos os aspectos argumentativos podem ser entendidos como argumentações internas de *prudência*.

Inspirando-nos em uma das descrições semânticas realizadas nesta dissertação, apresenta-se aqui mais um exemplo sobre a argumentação interna (AI) de uma expressão. Se nos centrarmos em um enunciado como “porque havia trabalhado por muitos anos, Manuel se deu um luxo e comprou a viagem dos seus sonhos”, perceberemos que esse é uma enunciação do aspecto *haver trabalhado por muitos anos DC dar-se um luxo*. Como pode-se perceber, estamos novamente diante da ideia de *recompensar-se*, muito semelhante à de *recompensa* que nos serviu de exemplo para o caso da argumentação externa, dois parágrafos atrás. Recorde que as argumentações internas de uma expressão são “encadeamentos equivalentes mais ou menos próximos dessa expressão, eventualmente paráfrases ou reformulações” (CAREL;

DUCROT, 2008, p. 10) e atente para o fato de *dar-se um luxo* ser um equivalente de *recompensar-se*, uma reformulação da ideia expressa por esse termo. Portanto, apontamos o aspecto argumentativo *haver trabalhado por muitos anos DC dar-se um luxo* como sendo uma argumentação interna (AI) de *recompensar-se*.

2.3.2 A DESCRIÇÃO SEMÂNTICA PELA TBS

Carel, em seu artigo intitulado *Por uma análise argumentativa global do sentido* (2013, p.238), elucida a distinção entre conteúdo (*dictum*) e modo (*modus*). O conteúdo, ou *dictum*, refere-se ao aspecto descritivo do enunciado enquanto o *modus* “indicaria algumas características da enunciação do enunciado, por exemplo, a ação realizada pelo locutor ou sua posição frente a fatos marcados pelo *dictum*” (CAREL, 2013, p.238). Contudo, Carel (2013, p.239) defende que se aborde de maneira global o sentido, sem que haja oposição entre o conteúdo do enunciado e o modo de sua enunciação. Para tanto, apresenta uma abordagem de complementaridade do conteúdo e do modo, explicada por Carel (2013, p.252) da seguinte forma: “não se pode isolar uma representação do mundo que não participaria, ao mesmo tempo, de um discurso sobre enunciação”. Assim, refuta radicalmente a distinção entre os elementos de análise e defende que não são “separáveis nem por sua natureza, nem por seu objeto” (CAREL, 2013, p.252). Portanto, Carel (2013, p.251) propõe a unificação de ambas as partes da descrição: do conteúdo do enunciado e do modo da enunciação.

Mais adiante, a autora retoma os princípios da sua teoria, a TBS, e ressalta que o primeiro desses princípios é a característica de todo enunciado ser passível de ser parafraseado pelo que chama de *discursos argumentativos*. Esses discursos argumentativos são:

encadeamentos sintáticos de duas frases ligadas por um conector pertencente à família das conjunções consecutivas como *portanto (donc)* (discursos normativos), seja à família das conjunções opositivas como *mesmo assim (pourtant)* (discursos transgressivos). (CAREL, 2013, p.243)

Assim, atendo-nos ao princípio acima destacado, temos a afirmação de que, para descrevermos semanticamente um discurso, devemos identificar os enunciados que o compõem e proceder parafraseando-os a fim de evidenciar os encadeamentos sintáticos que tornarão possível a reconstrução do sentido desse discurso - tendo em vista, é claro, que nosso interesse neste momento é a leitura.

Na continuação da retomada dos princípios da TBS, Carel (2013, p. 243-244) evidencia a proposta da teoria quanto às paráfrases dos enunciados em busca da determinação do sentido dos discursos:

A TBS se propõe estabelecer as regras do cálculo que permitem, a partir da significação das palavras utilizadas num enunciado, determinar os discursos argumentativos que o parafraseiam e que constituem, na nossa perspectiva, seu sentido. (CAREL, 2013, p. 243-244)

Dessa forma, a descrição do sentido se torna possível a partir do estabelecimento das regras dos cálculos que a própria TBS fornece. No excerto acima, a retomada dos conceitos de *significação* e *enunciado* são primordiais para se compreender que a TBS mantém a análise centrada no sistema linguístico, na significação das palavras, e no uso desse sistema, no âmbito do enunciado, fruto do evento da enunciação. Ademais, ressalta-se aqui o lugar do sentido: constituído pelos discursos argumentativos, ou seja, acessível não na superfície do enunciado, mas no âmbito teórico, uma vez que só pode ser evidenciado pela paráfrase, sendo resultado de um cálculo, o qual é preciso que operacionalizemos. A ferramenta para essa operacionalização é fornecida pela TBS que proporciona o método de descrição semântica da Teoria da Argumentação na Língua (ver item 2.3.1).

2.3.2.1 Um estudo de descrição semântica: Barbisan (2002)

A respeito da aplicação dos conceitos da Teoria da Argumentação na Língua (ADL) relativos aos blocos semânticos, cita-se o estudo de Barbisan (2002) no qual a autora descreve o sentido de um parágrafo do texto de opinião *Ignorância no atacado*, extraído da revista *Época* do dia 06 de agosto de 2001. A autora apresenta o parágrafo integralmente, em um box centralizado e junto ao corpo do texto. Em seguida, faz recortes individuais do trecho¹⁴ que analisa. Para cada trecho, identifica mais de um bloco semântico e os enumera continuamente. Ao final, diz-nos que a análise visou a verificação da organização dos blocos semânticos em um parágrafo e apresenta as seguintes observações:

1. a noção de bloco semântico se mantém em termos de encadeamentos entre dois segmentos, articulados por um conector;
2. o segundo segmento pode não estar explícito no texto devendo ser inferido na organização dos blocos;
3. a construção dos blocos exige que o analista interprete os enunciados colocando-se do ponto de vista do autor do texto, não permitindo que interfira sua própria posição;
4. algumas entidades lexicais argumentativas, como *inclusive*, *já*, *favoravelmente*, etc. norteiam a constituição de blocos e a escolha de aspectos normativos e transgressivos;

¹⁴ Barbisan (2002, p. 144) usa o termo *passagem do texto* para referir-se a trechos como: “...um de seus colonistas desferiu ataques à luta que a Federação Nacional dos Sociólogos desenvolve para aprovar no Senado o Projeto de Lei nº9/00” e “A maioria dos senadores, inclusive, já se posicionou de público favoravelmente ao projeto”.

5. alternância de funções imbricadas entre o primeiro e o segundo segmentos, em que o segundo segmento torna-se o primeiro do bloco seguinte, por exemplo, pode ocorrer;
6. os blocos não se organizam sempre linearmente, podendo haver superposições e intersecções entre eles;
7. operadores, como *inclusive*, podem articular segmentos, gerando novos blocos;
8. construções sintáticas parafrásticas de entidades, realizadas por orações relativas explicativas, por exemplo, exprimem a AI dessas entidades. (BARBISAN, 2002, p. 146)

Concluindo o texto, Barbisan (2002, p. 146) comenta a respeito da complexidade da tarefa de estudar o texto e a organização de seus enunciados. Além disso, comenta a respeito da possibilidade de se buscar “alguma possível regularidade” (BARBISAN, 2002, p.146).

2.3.2.2 Tipos de construções argumentativas

Ao encontro do que apontou Barbisan (2002) no segundo item de suas observações — *o segundo segmento pode não estar explícito no texto devendo ser inferido na organização dos blocos* (BARBISAN, 2002, p. 146) —, Carel (2011) apresenta formas distintas de construção dos blocos, exemplificando com enunciados e argumentações que podem comunicar. As argumentações que a autora traz para fins de demonstração podem ou não apresentar segmentos com termos explícitos do enunciado. A explicação é a de que há dois tipos de construções argumentativas: as *conexões* e as *construções centradas*.

As *conexões* (CAREL 2011, p. 185) são as construções em que os enunciados evocam argumentações “*ligando com uma conjunção de consecução, como portanto, porque, ou ainda se, um termo de seu grupo-sujeito e um termo de seu grupo verbal*” (CAREL, 2011, p.185). Assim, considerando o contexto escolar, Carel (2011, p. 185) comenta que *grande* é empregado em enunciados como “os grandes vão ao segundo serviço da cantina” e “Professora, um grande a derrubou”, e que o enunciado (1) é parafraseável por (1’):

(1) *essa grande te protegerá facilmente*

(1’) *essa menina é uma grande, portanto ela te protegerá facilmente*

Assim, vê-se que os dois termos centrais do enunciado (1) aparecem na argumentação (1’) que comunica. Carel (2011, p. 186) explica esse fenômeno dizendo que (1’) é prefigurado em (1) e que “(1) contém dois termos, *grande* e *proteger facilmente*, que são argumentativamente importantes em (1’): direi que o enunciado (1) constrói **conectivamente** (1’), ou ainda que ele realiza uma conexão” (CAREL, 2011, p. 186). Assim, podemos explicar que o item 2 apresentado por Barbisan (2002, p. 146) aponta para a possibilidade dessa transposição mais direta dos termos do enunciado para a argumentação que comunica, porque se dá por *conexão*, bem como indica a possibilidade de outro tipo de construção, chamada por Carel (2011, p.188) de *construção centrada*.

As construções centradas, segundo Carel (2011, p. 188), são aquelas em que as argumentações se desenvolvem a partir de um termo central, pertencente ao grupo verbal ou ao grupo sujeito. Como exemplo de uma argumentação centrada em um termo do grupo verbal, Carel (2011, p. 188) apresenta o enunciado (2) e uma argumentação (2') que é evocada por (2):

(2) *Ao menos uma vez, Pedro foi econômico*

(2') *o objeto que Pedro desejava não era útil portanto ele não o comprou*

Vemos que o termo argumentativamente importante de (2) é *econômico*. No entanto, nos termos argumentativamente importantes de (2') não encontramos nenhum que compartilhe um *traço material*¹⁵ com o enunciado. Segundo Carel (2011, p. 188) a argumentação (2'), apesar de não se dar por conexão, não apresentando traço material de (2), não é estranha à significação das palavras, como se pode conferir no fragmento abaixo:

Não que seja estranha à significação das palavras de (2), mas é prefigurada por só uma dentre elas: o adjetivo *econômico*. É na própria significação dessa palavra que estão ligadas a inutilidade e a não despesa: ser econômico é, por definição, não comprar uma coisa se é inútil e é, portanto, unicamente o adjetivo econômico que fornece a base da argumentação de (2') evocada por (2). (CAREL, 2011, p. 188)

Dessa forma, por (2') não conter traço material de (2) e por sua argumentação se dar a partir da significação de uma palavra de (2) é que se tem uma construção argumentativa *centrada* no termo *econômico*. Esse mesmo tipo de construção argumentativa centrada pode se dar a partir de um termo do grupo sujeito. Carel (2011, p. 188) exemplifica com o seguinte enunciado:

(3) *o medo invade Pedro*

Após comentar que o enunciado pode ser interpretado de duas formas¹⁶, a autora centra sua análise na seguinte interpretação:

(3'') *Pedro pensou no fato de que estava ameaçado e experimentou então um sentimento penoso*

Segundo a análise de Carel (2011, p.189), essa interpretação trata do que Pedro sente e os termos argumentativamente importantes são *pensar no fato de que se é ameaçado e experimentar um sentimento penoso*, sendo esses termos, segundo Carel (2011, p.189) “prefigurados na significação do nome *medo* (ter medo, é experimentar um sentimento penoso

¹⁵ A expressão *traço material* é usada por Carel ao comentar o exemplo (2): “Que ligações a argumentação (2') mantém com o enunciado (2) que a evoca? Notar-se-á que os termos argumentativamente importantes de (2'), não útil e não comprar, não têm traço materiais em (2): a argumentação não é designada por conexão”. (CAREL, 2011, p. 188).

¹⁶ A saber:
(3') esse sentimento não era desejado por Pedro, no entanto o medo estava presente nele
(3'') Pedro pensou no fato de que estava ameaçado e experimentou então um sentimento penoso

em razão da representação ameaçadora que se faz da situação). A construção é centrada em *medo*.

A partir do exposto, ratificamos a possibilidade de um termo do enunciado, importante para a argumentação que comunica, aparecer de forma *explícita*, nos termos de Barbisan (2002), ou com *traços materiais*, sendo a argumentação *conectada*, nos termos de Carel (2011). A observação de Barbisan (2002, p. 146) — *o segundo segmento pode não estar explícito no texto devendo ser inferido na organização dos blocos* — encontra correlação com o segundo tipo de construção argumentativa apontada por Carel (2011, p. 188): as construções centradas em um termo e ligadas à significação das palavras do enunciado e prefiguradas por só uma dessas palavras.

Já o terceiro item indicado por Barbisan (2002, p. 146) — *a construção dos blocos exige que o analista interprete os enunciados colocando-se do ponto de vista do autor do texto, não permitindo que interfira sua própria posição* — está relacionado ao comentário de Carel (2011, p. 188) de que o enunciado (3) tem duas interpretações possíveis. Naquele momento, a autora enfatizou uma das interpretações — (3'') comentada acima — e essa preferência pode estar relacionada ao ponto de vista adotado pela estudiosa, uma vez que diz que a interpretação de (3'') é “aquela que me interessa aqui” (CAREL, 2011, p. 189).

Assim, tem-se traçados três parâmetros para as descrições semânticas que se filiam à TBS: um que se refere à possibilidade de explicitação e/ou materialização de termos/traços materiais dos enunciados nas construções argumentativas; outro que se refere à possibilidade de termos construções argumentativas centradas em um termo dos enunciados (e que conseqüentemente não explicitarão um termo e/ou traços materiais dos enunciados que as evocam) e, por último, a exigência de adoção do *ponto de vista do autor*, nas palavras de Barbisan (2002, p. 146), ou do sentido do discurso (considerando aqui as relações e o valor linguístico dos termos empregados no enunciado). Carel (2011, p. 189-191) comenta, ainda, a existência de construções *mistas*, que compreendem, em uma mesma estrutura, as duas construções argumentativas anteriormente comentadas: a conexão e a centração.

2.3.2.3 Descrição das expressões *mesmo se e até mesmo*

Não somente os segmentos podem ser analisados semanticamente. As expressões coesivas, a exemplo daquelas estudadas por Ducrot como *mas*¹⁷, podem ser descritas

¹⁷ Como citado por Carel (2011, p. 194): “Os trabalhos de Ducrot sobre as palavras do discurso habitaram a ver, em muitas conjunções, articuladores de enunciado: *mas* assinala que as argumentações evocadas pelos segmentos sobre os quais ele atua são opostos;”

semanticamente. Uma expressão concessiva como *até mesmo* nos mostra a complexidade da análise de seu emprego. Carel (2011, p.192) propõe a análise do seguinte enunciado, em que temos o emprego da expressão *mesmo se*:

(11) Mesmo se alguém é menor, é preciso obsequiá-lo.

A autora analisa o enunciado destacando a natureza opositiva (Carel 2011, p. 192) da argumentação *ele é menor, entretanto é preciso obsequiá-lo*. A autora passa a exemplificar o fenômeno da existência de relação entre as expressões concessivas e as expressões universais, replicando um exemplo de Anscombe (1973): *(com esse produto) até mesmo seu marido fará uma boa comida*. E evidencia a concessão evocada desse enunciado: *até mesmo se o cozinheiro é seu marido, ele fará uma boa comida*. Assim, aponta para a seguinte conclusão: *qualquer um fará uma boa comida*. Ao final, Carel (2011, p. 192) comenta que a descrição dessa expressão concessiva *até mesmo* “era remetida àquela do universal, estabelecendo que a concessão é um argumento para o universal” (CAREL 2011, p. 192). Em seguida, a autora apresenta a contribuição de Fauconnier (1975) para reconhecer seu avanço:

Fauconnier (1975) vai um pouco mais longe no parentesco possível entre a concessão e o julgamento universal, posto que ele vê na expressão o menor, não um simples argumento para um julgamento universal, mas um modo de exprimir um julgamento universal. (CAREL, 2011, p. 192)

Adotando o pensamento de Fauconnier, Carel (2011, p.192) exemplifica esse emprego de *mesmo se*, apontando-o como um modo de exprimir um julgamento universal. Assim, que um enunciado como *o menor vento que por ventura/faz enrugam a superfície da água / obrigam a baixar a cabeça* evoca (i) *mesmo se um vento é fraco, ele vos obriga a baixar a cabeça*, isto é, uma concessão, e também evoca (ii) *todos os ventos vos obrigam a baixar a cabeça*, isto é, uma generalidade.

O que fica evidente aqui é que o “emprego enriquecedor de *até mesmo* marca (...) um parentesco” (CAREL, 2011, p.194). E esse parentesco, na descrição semântica, como tratado por Anscombe (1973) e por Fauconnier (1975), indica uma universalidade, uma generalização.

2.3.2.4 Descrição de um nome próprio: *Thalassa*

Antes de discutir-se a influência que podem ter as estruturas textuais na descrição semântica, analisa-se um caso em que o nome próprio requer uma especificidade descritiva. Carel (2011, p.194) comenta a respeito do seguinte enunciado: *Estou pronta para tudo, acariciar seu cachorro nojento, escutar toda a Traviata, olhar Thalassa*. A análise da autora parte de uma argumentação do tipo *nojento entretanto acariciar*, uma vez que a perspectiva da

descrição parte de “estar pronto para tudo”. Quanto à expressão “escutar toda a Traviata”, Carel (2011, p. 194) delega ao emprego de *toda* a instrução para a obtenção da argumentação evocada: “escutar a Traviata, mesmo as passagens que são P”. Quanto à terceira expressão — *olhar Thalassa* — Carel (2011, p. 194) destaca a argumentação que evoca: “Thalassa é Q entretanto olhar Thalassa”. Ao continuar exemplificando, apresenta a seguinte possibilidade: “Thalassa é entediante entretanto olhar Thalassa”. Ressalta que a argumentação “Thalassa é Q entretanto olhar Thalassa” não está prefigurada nos próprios termos, dependendo, outrossim, da condução da estrutura da frase para ser encontrada. Carel (2011, p. 194) explica da seguinte maneira:

É aqui a estrutura da frase em que a expressão *olhar Thalassa* aparece que conduz a interpretar esse grupo verbal por uma argumentação transgressiva: é porque está “articulada” a *estou pronto a tudo*, é porque é dada como um exemplo da determinação de rapaz, que se compreende tratar-se de *olhar Thalassa malgrado o tédio que isso causa*. (CAREL, 2011, p. 194)

A partir do posto, relembra-se que *Thalassa*, sendo um nome próprio, não é previsto no sistema linguístico, ou seja, não é previsto no sistema de signos. Contudo, o aparecimento de termos como *Thalassa* é previsto em enunciados por serem esses termos nomes próprios e passíveis de serem empregados argumentativamente. Entende-se que, dado o caráter social dos sistemas de signos linguísticos, compartilhados por uma comunidade de falantes, são possíveis os usos de nomes próprios. No entanto, tem-se, no âmbito dos enunciados a serem analisados, uma especificidade de descrição semântica porque, já que não se pode recorrer à significação da palavra em si, exige que o analista se debruce sobre a expressão verbal e os elementos que a circundam, relacionando-a argumentativamente com o segmento com o qual se articula semanticamente. Retomando o exemplo de Carel (2011, p. 194), trata-se aqui de uma descrição de *Thalassa* a partir do aspecto concretizado pela argumentação do enunciado: *estar pronta para tudo DC olhar Thalassa*.

Entende-se que a especificidade da descrição de grupos verbais com nomes próprios - e possivelmente de grupos nominais que contenham esses nomes - se dá pela necessária compreensão da argumentação, oriunda das articulações com os demais segmentos enunciados antes mesmo da atribuição de algum valor semântico à unidade da palavra identificada como *nome próprio*. Nesses casos, tem-se indicada a necessidade de recorrer-se ao contexto linguístico para a recuperação do sentido do discurso.

2.3.2.5 Recursos linguísticos, textuais e argumentativos

Carel (2011) afirma, na introdução do estudo intitulado *Análise semântica e análise textual*, que a segunda parte deste será consagrada “ao papel que a organização textual tem na determinação da interpretação argumentativa dos enunciados” (CAREL, 2011, p. 184). O referido estudo, ao tratar da determinação do sentido, confere um olhar especial às estruturas. Não se trata, contudo, de um olhar aos gêneros textuais/discursivos; no entanto, a interpretação dos enunciados, quando da decisão de conferir as argumentações que esses evocam, consideram a organização textual e a articulação que se dá no interior do texto. Assim sendo, não serão definitivos nem restritivos os conceitos a partir de agora adotados no que tange à estrutura/organização/articulação textual. Como dito anteriormente, centra-se na descrição do sentido, levando-se em consideração e discutindo-se a influência de recursos textuais argumentativos para a determinação do sentido dos discursos. Abaixo, além de resenhar-se a segunda parte do referido estudo de Marion Carel, comenta-se a respeito de outros estudos que podem ser filiados ao grupo daqueles que, ao fazerem a descrição semântica, levam em consideração, em maior ou menor medida, os recursos textuais que imbricam o sentido. São estes: Carel (2011), Delanoy (2007), Barbisan et al (2006), Freitas e Lunardi (2012), Graeff et al (2006) e Azevedo (2014).

Carel (2011) objetiva “mostrar a importância das próprias estruturas na determinação do sentido de nossos discursos” (CAREL, 2011, p. 184), e, de forma especial, “ao papel que a organização textual tem na determinação da interpretação argumentativa dos enunciados” (CAREL, 2011, p. 185). Após explicitar seu objetivo, questionando-se sobre a organização textual ter algum papel na descrição semântica, a autora apresenta a fábula *O leão e o rato*, de La Fontaine e dedica-se a expor como o próprio relato influencia a interpretação da moral (p.191). Esclarece que o procedimento que chama de *articulação* é desambiguizante e indireto, pois trata de “comparar expressões, seja aparentando suas interpretações, seja opondo-as” (CAREL, 2011, p. 193). A seguir, diz-nos que “podem-se distinguir três tipos de articulação, conforme a comparação ocorra entre dois enunciados, entre duas expressões no interior de um mesmo enunciado, ou, enfim, entre duas partes de um texto” (CAREL, 2011, p. 193).

Na continuação, Carel (2011, p. 193) relembra os estudos de Ducrot acerca de palavras do discurso, sobretudo de conjunções que funcionam como articuladores de enunciado, tais como *mas* e *até mesmo*¹⁸, em que o primeiro marca uma oposição e o segundo um parentesco.

¹⁸ Para mais informações acerca da descrição de *até mesmo*, consulte a seção 2.3.2.3 Descrição das expressões *mesmo se* e *até mesmo*

Em seguida, demonstra como a articulação se dá no interior de uma única frase sintática — *Estou pronta para tudo, acariciar seu cachorro nojento, escutar toda a Traviata, olhar Thalassa*¹⁹ —, em que se comparam expressões dessa frase. Ao retornar ao exemplo da fábula de La Fontaine, Carel (2011, p. 195) comenta que existe uma articulação textual entre a moral e o relato, uma vez que “o relato deve ser compreendido como uma prova que faz crer na moral; as interpretações dos dois devem ser aparentadas” (CAREL, 2011, p.195). Segundo a autora, a articulação textual resume o propósito que se quer desenvolver, põe em evidência alguns eventos e conduz a interpretação argumentativa (CAREL, 2011, p. 195). Em contrapartida, não somente a articulação entre as duas partes do texto incide na argumentação do relato porque essa determinação da interpretação da argumentação também se dá em relação à interpretação da moral. (p.195). O exemplo apresentado para explicar acerca dessa determinação da interpretação é o seguinte:

(12) Tem-se frequentemente necessidade de um menor que a gente.

A partir da estrutura *ter necessidade de Y*, Carel (2011, p. 195) aponta as duas possibilidades de interpretação: “ele é Y portanto ter necessidade dele” e “é Y entretanto ter necessidade dele”. Aplicado ao caso (12), teria-se duas possibilidades de interpretação, quais sejam:

(12’) ele é menor portanto tem-se necessidade dele

(12’’) ele é menor entretanto tem-se necessidade dele

Problematizando, Carel (2011, p.195) diz-nos que a primeira seria a interpretação dada por crianças que, pelos exemplos mais corriqueiros, associam o sentido a *portanto*, como uma explicação da causa da necessidade, um porquê e não uma concessão do tipo *embora*. A autora associa (12’) ao seguinte provérbio: tem-se **sempre** a necessidade de um menor que a gente (CAREL, 2011, p. 195). Evidenciamos aqui que essa interpretação, associada a slogans e provérbios, é dada por uma argumentação normativa, cujo encadeamento é apontado por Ducrot (2002, p. 08) “do tipo geral de *donc* (portanto)”. Contrapondo-se à interpretação de (12’), (12’’) é considerada como aquela “que é comunicada pelo emprego da frase de La Fontaine, e isso por causa de sua articulação textual com a narração” (CAREL, 2011, p. 195). A autora, então, é taxativa ao afirmar que: “a organização textual impõe uma certa interpretação da moral” (CAREL, 2011, p. 195).

¹⁹ Para mais detalhes sobre a articulação entre expressões de uma frase sintática, consulte a seção “Descrição de um nome próprio: *Thalassa*”

Dando continuidade à exemplificação da imposição da estrutura textual à interpretação, comenta-se um estudo de Pinto (2006):

Trata-se de editoriais políticos, cujos títulos estruturam argumentativamente os textos que seguem. Em todos esses casos, tanto nos estudados por Pinto quanto naquele das fábulas, ocorre uma articulação entre as “partes” de textos de estatutos diferentes: um, desenvolvimento ou relato, evoca argumentações de que o outro, título ou moral, esclarece o sentido. Ao lado dessa semelhança há, com certeza, igualmente diferenças, nem que fosse pelo fato de que a moral ganha corpo num relato enquanto o título do editorial se desenvolve de maneira ostensivamente refletida, intelectual. (CAREL, 2011, p. 196)

Avançando na conclusão de seu artigo, Carel (2011, p.196) comenta a respeito da natureza daquilo que é comunicado pelas diferentes partes de um texto - moral e títulos de editoriais. Ademais, acerca do título dos editoriais, Carel (2011, p. 196) afirma que “de fato, não somente fornece os padrões das argumentações que serão comunicadas pelo desenvolvimento, mas, além disso, as organiza”. Para ilustrar, cita o exemplo de Pinto (2006): [um homem político português] de esquerda e de direita. Carel (2011, p. 196) comenta que a posição dos termos na organização do título determina a estrutura e a argumentação do desenvolvimento, uma vez que esta se apresenta sob a forma: “*ele se diz de esquerda, mas age como um homem de direita* e não *ele se diz de direita, mas age como um homem de esquerda*”. (CAREL, 2011, p. 196). Após citar outros exemplos, Carel (2011, p. 197) termina seu texto asseverando que “a diferença entre fábula e editorial seria resultado de uma diferença de estrutura entre a moral e o título jornalístico”. Acrescenta-se, conforme demonstrado, que a interpretação da argumentação presente em ambos os textos e na interdependência de suas partes está relacionada à estrutura textual e ao modo como se organizam os textos.

Como Carel (2011), Delanoy (2007) também analisa a fábula e os seus constituintes a partir da perspectiva da Teoria da Argumentação na Língua. Para tanto, baseia-se na hipótese de que a narrativa é uma ilustração da moral. Essa hipótese foi apresentada por Marion Carel em *Ocúpate de Amélie: empleo contrastivo de pero e ilustración*. Ao introduzir o conceito de fenômeno da ilustração, Delanoy retoma a seguinte afirmação: “ilustrar é expressar a argumentação interna” (CAREL; DUCROT, 2005, p.205) e recuperando a definição ducrotiana sobre a argumentação interna (AI), diz-nos que essa: é relativa aos encadeamentos que a parafraseiam (DUCROT, 2002), ou seja, não é constitutiva dos segmentos”. Ao explicar a ilustração, Delanoy (2007) afirma que “trata-se de que os encadeamentos que descrevem uma expressão podem ou não conter essa expressão” (DELANOY, 2007, p. 186). A condição para o fenômeno da ilustração é apontado como sendo o seguinte: “uma expressão X ilustra, em sentido técnico, uma expressão Y somente se os encadeamentos evocados por X forem semelhantes aos encadeamentos que pertencem à AI de Y” (CAREL; DUCROT, 2005, p. 205).

Delanoy (2007) analisa a fábula *Os jovens e o açougueiro*, de Esopo, e, ainda que afirme não haver pretendido ser exaustivo na análise e no resultado e aponte a necessidade de análise de mais discursos, encontra na narrativa examinada a ilustração da moral, afirmando que “o corpo da fábula é a expressão da sua moral”. A argumentação interna apontada pelo autor (DELANOY, 2007, p. 190) é *juramento falso DC desrespeito ao sagrado*, enquanto os encadeamentos evocados pela narração são semelhantes a essa AI, uma vez que, pela descrição semântica, constata-se encadeamentos como *juramento falso DC liberdade* que evidenciam a semelhança encontrada.

Outro elemento textual importante, mais evidente inclusive que a necessária moral à fábula, porque visualmente destacado, é o título. Já comentado por Carel (2011), especialmente quando citado o trabalho de Pinto (2006) sobre títulos de editoriais, esse elemento se mostra caro não somente à estrutura componencial do texto, mas também às argumentações presentes no desenvolvimento desse e, conseqüentemente, à apreensão do sentido do discurso. Nessa perspectiva, julga-se especialmente interessante o estudo intitulado *Perspectivas discursivo-enunciativas de abordagem do texto*, apresentado por Barbisan et al (2006). O capítulo tem uma proposta interessante: explorar as potencialidades da Teoria Semiolinguística do Discurso, de Patrick Charaudeau, e da Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot, “a fim de mostrar o modo pelo qual elas dão conta da análise de um *artigo de opinião*, do ponto de vista argumentativo, chegando praticamente aos mesmos resultados” (Barbisan et al, 2006, p. 176).

O artigo de opinião analisado se intitula “O gigante de barro”, de autoria de Carlos Heitor Cony. Os procedimentos são apresentados no começo da seção dedicada ao estudo do texto sob a perspectiva da Teoria da Argumentação na Língua. Transcrevem-se aqui os itens dos procedimentos:

- o texto será dividido em trechos, segundo o critério de que contenham um discurso argumentativo (dois predicados passíveis de serem relacionados por DC ou PT);
- após a leitura dos enunciados de cada trecho, será identificado o encadeamento argumentativo que as relações linguístico-discursivas permitem evocar;
- após a identificação do encadeamento, será explicitado o aspecto do bloco nele expresso;
- será, então, construído o quadrado argumentativo, que contém os aspectos normativos e transgressivos, com as relações de reciprocidade, conversão e transposição que se podem estabelecer entre eles;
- a partir das relações identificadas, será feito o resumo argumentativo do texto, mostrando a sequência dos aspectos expressos no transcorrer do discurso, cada um representado por um enunciador, e uma análise sobre as atitudes do locutor frente aos enunciadores. (BARBISAN et al, 2006, p. 213)

Pelos procedimentos apontados, especialmente o último, fica evidenciado o enfoque argumentativo e polifônico adotado para a análise. A partir da divisão do artigo em quatro

trechos, nos quais são identificados os seguintes encadeamentos evocados, analisa-se cada trecho. O primeiro trecho é o seguinte:

“O gigante de barro” — Trecho 1

A ideia de uma ponte aérea entre os aeroportos de Campo de Marte (SP) e Jacarepaguá não é má, embora não seja boa. Desafogaria o terminal de Congonhas, que está no limite de saturação, e aliviaria o Santos Dumont, que não está nas mesmas condições mas começa a criar caso com o barulho que perturba quem vive ou trabalha em suas imediações.

Nesse trecho, Barbisan (2006, p.214), identifica dois encadeamentos: ponte aérea PT neg-boa ideia e ponte aérea PT neg-má ideia. Esses dois aspectos dão origem a dois blocos semânticos. A saber: BS1 *favorável à ideia de instalação da ponte aérea* e BS2 *desfavorável à ideia de instalação da ponte aérea*. Dessa forma, são observados dois pontos de vista que caracterizam a instalação de um debate, dos favoráveis e dos desfavoráveis à instalação da ponte aérea. Nesse momento, segundo a análise, diz-se que o locutor não discorda de ambos e assimila os pontos de vista a outros.

No trecho 2 (BARBISAN et al, 2006, p.216), é identificada uma substituição da proposta, uma vez que encontra-se “a melhor alternativa talvez não seja uma ponte aérea, mas o trem-bala”:

“O gigante de barro” — Trecho 2

A melhor alternativa para descongestionar o tráfego entre as duas grandes cidades talvez não seja mais uma ponte aérea, mas o trem-bala, cujos estudos e implantação volta e meia ressuscitam e falecem. Rio e São Paulo, mais cedo ou mais tarde, formarão fisicamente uma nova e gigantesca cidade, e a união ferroviária nos níveis tecnológicos do presente e do futuro será a espinha dorsal da colossal metrópole do Sudeste brasileiro.

Assim, o locutor nega a fala do outro e inaugura um novo bloco: BS3 *trem-bala como solução*.

No trecho 3, Barbisan et al (2006, p.217) assinala a existência de uma relação metonímica, uma vez que trata da rede ferroviária, que se relaciona metonimicamente com o trem-bala, da seguinte forma:

“O gigante de barro” — Trecho 3

Culpa-se JK — e com razão — pela deterioração da rede ferroviária, uma vez que foi dada absoluta prioridade às estradas de rodagem. Há muito de verdade nisso, mas a realidade é que os governos posteriores agravaram a situação.

Nada mais melancólico do que ver antigas estações apodrecendo ao tempo em quase todos os quadrantes do nosso território, e os trilhos enferrujados cobertos de capim, lembrando que “aqui outrora ressoaram hinos”.

O encadeamento presente nesse trecho é: *governos priorizam rodovias DC não investem em rede ferroviária*.

Já no trecho 4 (BARBISAN et al, 2006, p. 217-218), “evocam-se dois encadeamentos de um mesmo bloco semântico 4, que trata da *dificuldade de instalação do trem-bala*”:

“O gigante de barro” — Trecho 4

Sei, o problema vai requerer muito dinheiro e trabalho. Mas o Brasil está começando a ficar arrogante com o seu novo *status* de gigante emergente, alinhado a potências nucleares como a China, a Índia e a Rússia, o decantado Bric. Com a nossa rede ferroviária em decomposição cadavérica, e sem um projeto tecnologicamente moderno e eficiente para recuperá-la e ampliá-la, manteremos o nosso imenso interior ilhado, de difícil acesso, com rodovias congestionadas mostrando que o gigante continua com pés de barro.

Como se pode depreender do excerto acima, são apontados dois aspectos, um normativo, *instalação do trem DC dificuldades*, e seu correspondente, transgressivo, *instalação do trem PT neg-dificuldades*. O locutor concorda que haja dificuldade na instalação, — *necessidade de muito dinheiro e muito trabalho* —, já que se marca dizendo *sei*. No entanto, opõe-se a essa dificuldade “mostrando o *status* de gigante emergente que o Brasil adquiriu” (BARBISAN et al, 2006, p.218). Segundo Barbisan (2006, p.218), o locutor passa a ser marcado por um *nós*, em referência a todos os brasileiros e, assim:

argumenta em favor da necessidade de recuperação e de ampliação da rede ferroviária, o que pode ser expresso pelo encadeamento argumentativo normativo “país sem rede ferroviária DC país sem sustentação”.

Esse encadeamento conduz à explicitação da argumentação interna (AI) da expressão *gigante com pés de barro*: desenvolvido PT sem sustentação. (BARBISAN et al, 2006, p.218)

Assim, o título do artigo, *O gigante de barro*, é identificado como sendo um resumo do “encadeamento que constitui sua AI, mantendo com ele uma relação parafrástica e argumentativamente sinonímica” (BARBISAN et al, 2006, p.218). Sobre a argumentação interna de gigante com pés de barro, nos é dito que ela contém o encadeamento argumentativo transgressivo *desenvolvido PT frágil*.

Outro estudo que se debruça nos títulos, especificamente no título metafórico e em sua orientação argumentativa em reportagens jornalísticas, é o de Freitas e Lunardi (2012). O objetivo do estudo é “demonstrar como o título metafórico de uma reportagem jornalística

orienta para a compreensão leitora do texto, mediante uma análise semântico-argumentativa” (FREITAS; LUNARDI, 2012, p. 193). Para tanto, as autoras se propõem, a partir da argumentação do título, a ver como a metáfora aparece discursivamente no texto (p.193). Busca-se uma correspondência entre “o aspecto evocado do título com o aspecto evocado do bloco de sentido global do discurso, este que se constitui na e pela relação entre os diversos blocos semânticos presentes na reportagem jornalística analisada” (FREITAS; LUNARDI, 2012, p. 193). O texto analisado é *A competição é uma droga*, publicado na revista *Exame* (2010). Trata-se de uma reportagem a respeito da legalização da maconha,, mais especificamente sobre o referendo de dezembro de 2010 na Califórnia, Estados Unidos. As autoras começam sua análise verificando as argumentações externas (AE) das duas palavras plenas do título: *competição* e *droga*. Após o levantamento de algumas dessas argumentações externas²⁰, as autoras defendem a concepção de o discurso ser

doador de sentido, através de encadeamentos argumentativos nos quais o *sentido do argumento define o sentido da conclusão e vice-versa*; isso evidencia que as entidades lexicais plenas do título constroem a compreensão leitora como um bloco semântico indecomponível constituinte da metáfora. (FREITAS; LUNARDI, 2012, p. 204)

O aspecto argumentativo identificado no título metafórico é *competição DC droga*. O bloco semântico é constituído pela interdependência desses dois segmentos e é indecomponível já que se concretiza pela relação entre ambos e não poderia se dar por outros segmentos que não aqueles expressos no discurso. Na continuação, as autoras apresentam as argumentações internas das entidades lexicais que constituem os dois segmentos. Segundo Freitas e Lunardi (2012, p. 205), em *competição* tem-se *ambição DC ter disputa, ter concorrência DC concorrer, concorrer com outrem PT vender*; já em *droga*, estão contidas as seguintes argumentações internas: *ruim DC não usar, algo dar errado DC é ruim, ter prejuízo DC é ruim*. Para justificarem a descrição feita para a descrição do sentido das entidades lexicais *competição* e *droga*, Freitas e Lunardi (2013, p. 205) embasam-se em Lescano (2004) e afirmam que seu

²⁰ Argumentações externas de *competição* e *droga*:

(1) *A competição é uma droga* (EXAME, 2010, p.120).

a) AE da entidade lexical *competição*:

(1.1) Ter competição DC ser ruim -**eAE**

(1.2) Existir competição DC ser uma droga -**eAE**

(1.3) Ter competição DC vender pouco - **eAE**

(1.4) Existir mais fornecedores DC ter competição - **AEE**

b) AE da entidade lexical *droga*:

(1.5) É droga DC ser ruim - **eAE**

(1.6) É droga PT tem fins medicinais - **eAE**

(1.7) Ser droga PT legalizar -**eAE**

(1.8) Fazer mal DC ser uma droga - **AEE**

sentido está constituído pelos aspectos que se encontram em suas argumentações internas e externas. Dessa forma, concluem a análise do título da seguinte forma:

- a) AE e AI do enunciado/título/metáfora “A competição é uma droga”:
 (1.15) Diminuir os lucros DC a competição é uma droga - AEe
 (1.16) A competição é uma droga DC não competir - eAE
 (1.17) Disputar consumidores DC ser ruim - AI da metáfora, que é assumida pelo locutor no texto da reportagem jornalística objeto deste estudo. (FREITAS; LUNARDI, 2012, p. 206)

Em seguida, as autoras passam a analisar separadamente os três trechos nos quais desmembram o texto.

Trecho 1

Para o restante dos americanos, os californianos são considerados excêntricos, criativos, vanguardistas e libertários. Por isso, causou surpresa quando, no começo de novembro, o “**não**” venceu o referendo sobre a legalização da **maconha** para uso recreativo - contrariando inclusive pesquisas de opinião (EXAME, 1º dez.2010, p. 121).

As autoras (FREITAS; LUNARDI, 2012, p. 206-207), ao descreverem as argumentações externas (AE) presentes em cada trecho, elaboraram uma síntese, qual seja, para o primeiro trecho: *ser californiano, criativo, vanguardista e libertário PT não aprovar o referendo sobre a legalização da maconha para uso recreativo*; cuja possível argumentação interna (AI) seria *residir na Califórnia PT não concordar com o referendo*.

Trecho 2

Independentemente do juízo que se faça sobre a legalização de uma **droga** como a maconha, o caso californiano lança luz sobre os efeitos da economia em escala (EXAME, 1 dez. 2010, p.121).

Identificou-se a seguinte argumentação externa (AE) síntese no trecho acima: *não existir mau juízo sobre a legalização da maconha PT atingir a economia em escala*; cuja argumentação interna (AI) é: *é droga PT gerar lucros*.

Trecho 3

São famílias donas de pequenas propriedades agrícolas, uma das exigências da atual lei. Para eles, a ampliação do mercado significaria o que chamamos de processo de “walmartização” (EXAME, 1 dez. 2010, p. 121)

No trecho acima, apontou-se uma argumentação externa síntese, *ser pequena propriedade DC votar contra o processo de “walmartização”*, tendo-se como argumentação interna (AI): *ser pequeno produtor DC temer concorrência*.

Em seguida, organizaram-se dois quadrados argumentativos para elucidação do ponto de vista assumido pelo locutor. O quadrado argumentativo correspondente ao título é aquele que expressa o aspecto *disputar consumidores DC ser ruim* e o quadrado argumentativo do sentido geral do discurso é o que expressa o aspecto *é plantador de maconha DC vota contra a legalização*. Mostra-se, então, como a metáfora do título aparece discursivamente ao longo do texto e qual a correspondência do título com o sentido global:

a compreensão leitora da reportagem jornalística permite mostrar que ambos os encadeamentos, referentes ao BST e o BSG, disputar consumidores é ruim DC a competição é uma droga, fazem com que os plantadores de maconha votem contra a legalização. Esses encadeamentos, que se movem na orientação argumentativa, estão em conformidade com o título metafórico *É competição DC é uma droga* (FREITAS; LUNARDI, 2012, p. 211)

Os estudos acima resenhados enfatizaram em suas análises as partes dos textos, seus elementos textuais e sua organização pontual relacionando o papel dessas instâncias textuais na argumentação e na descrição do sentido.

Outro estudo bastante relevante e com uma metodologia diversa é o apresentado por Graeff no artigo intitulado *A argumentação normativa e transgressiva em redações e seus meios de expressão (2006)*. A autora analisa a organização dos elementos argumentativos, dos encadeamentos do discurso, pormenorizando as argumentações normativas e transgressivas em redações. No primeiro momento, observa-se uma metodologia diversa dos estudos comentados anteriormente, uma vez que parte da análise da argumentação presente nos discursos para caracterizá-la segundo o gênero discursivo ao qual busca filiar-se: a redação. Lembra-se que os estudos anteriores partiam da estrutura e da articulação textual para discutir a argumentação presente nos discursos previamente apresentados. Com isso, vê-se uma inovação metodológica no estudo de Graeff (2006), motivada pelo fato de o estudo focar a escrita, descrevendo o impacto argumentativo causado pelo emprego mal sucedido de nexos na produção de textos de vestibulandos, frente à leitura preconizada pelas demais investigações aqui citadas.

Com base em estudos antigos - Pécora (1983), Averbuck e Bordini (1978) e Rocco (1981) - sobre a produção textual de candidatos ao ensino superior, e diante da constatação desses de que “essas redações, em sua maioria, não revelaram uma reflexão pessoalizada sobre um tema determinado, apresentando um discurso extremamente genérico, resultado do encadeamento de noções também genéricas, muitas vezes confusas, que não permitiam a elaboração de um raciocínio que revelasse o posicionamento do candidato sobre o assunto” (Graeff et al, 2006, p. 188, 189), Graeff et al (2006) analisam cem redações produzidas para o acesso a uma universidade em 2002 a fim de

verificar se os candidatos alcançaram agora o nível de abstração necessário à expressão de ideias próprias, se a contra-argumentação está presente em suas produções, ou seja, verificar com que frequência os alunos utilizam a argumentação transgressiva (ou concessiva) ou se continuam utilizando apenas a argumentação normativa (ou consecutiva). (GRAEFF et al, 2006, p. 189)

À argumentação normativa, cabem as críticas apontadas por Rocco (1981, p. 253) às redações que analisou e que cuja linguagem diz produzir “apenas o discurso *insípido e banal* e, por que não dizer, *o discurso desnecessário*. Tê-lo escrito, como não o haver feito é a mesma coisa. Melhor seria que as folhas continuassem em branco”. Assim, entende-se que a argumentação de tipo normativo é a mais previsível e corriqueira porque é *banal*. A argumentação transgressiva, com base no excerto de Graeff (2006), é apontada como a que possibilita a contra-argumentação e a expressão de ideias que fogem do previsível e do senso comum, que acrescentam e renovam o sentido porque apresentam um novo aspecto.

Como resultados, Graeff et al. (2006, p. 195) obtém a supremacia, em números, dos nexos normativos e o uso deficitário de nexos concessivos. Sobre as unidades concessivas, diz-se que, nas redações analisadas, “não estruturam o texto, pois não são desenvolvidas no decorrer do mesmo” e acrescenta: “cumprir referir que apresentar enunciados que expressam unidades semânticas de forma isolada, sem desenvolvê-las, é uma verificação recorrente nas produções estudadas” (GRAEFF et al, 2006, p. 195). Segundo a autora, isso demonstra uma lacuna quanto à possibilidade de argumentação esperada devido às instruções do próprio tipo textual - dissertativo-argumentativo. Ao comentar a supremacia das argumentações de tipo normativo sobre as de tipo transgressivo, Graeff et al (2006, p. 195) frisam que tal comportamento “revela a incapacidade de expressar ideias que transgridam o senso comum, esse sempre expresso normativamente”; e, além disso assevera quanto à predominância de construções normativas decorrerem “do contato reduzido dos alunos com pensamentos transgressivos, uma vez que o pensamento institucional tende a ser prescritivo, excluindo a possibilidade de transgressão” (GRAEFF et al, 2006, p. 200). Assim sendo, ratifica-se a necessidade de promover o conhecimento referente às argumentações transgressivas previstas na língua, tanto na leitura como na escrita, a fim de ampliar os recursos coesivos caros à expressão de ideias próprias e à diminuição de argumentações centradas no senso comum, que nada informam ou acrescentam, apenas *generalizam*.

O termo “generalização” é usado por Graeff (2006, p. 198) ao comentar argumentações como:

todos os dejetos são depositados nas ruas DC vivemos atolados em meio a dejetos
age como a maioria DC não tem personalidade

Sobre esses casos, Graeff et al afirmam que “essa argumentação generalista desconhece que, em algumas circunstâncias, agir como a maioria é o único comportamento adequado (filas de banco, cinema, etc.) e que isso não revela falta de personalidade, mas, ao contrário, educação” (GRAEFF et al, 2006, 198-199).

Outros resultados das análises de Graeff et al (2006, p. 199) dizem respeito à repetição de ideias e à introdução de uma ideia nova a cada parágrafo. Segundo os autores, foram encontrados conjuntos de enunciados que nada mais são do que paráfrases uns dos outros, “numa expressão de pensamento em círculo, cuja finalidade única parece ser a de preencher linhas” (GRAEFF et al, 2006, p. 199). Quanto à introdução de novas ideias a cada parágrafo, Graeff et al (2006, p. 2000) apontam para a dificuldade de se “perceber a unidade temático-argumentativa, já que as ideias não apresentam relação de sentido umas com as outras. É um amontoado de frases(...)” (GRAEFF et al, 2006, p. 2000)

Os estudos de Carel (2011) e Delanoy (2007) anteriormente tratados revelaram a importância da articulação/organização textual para a determinação da interpretação e consequente compreensão exitosa do sentido dos discursos. Além disso, Barbisan et al (2006) e Freitas e Lunardi (2012) apontaram a estrutura textual como orientadora do discurso e, conseqüentemente, o título como sinalizador do sentido atribuído ao locutor e desenvolvido ao longo dos textos. Finalmente, Graeff et al (2006), ao centrar sua análise no gênero textual/discursivo *redação*, de tipo dissertativo-argumentativo, concluiu que a argumentação ineficiente e a falta de unidade temática referem-se mais à escassez de argumentações transgressivas, que garantiriam a fuga do senso comum, e ao uso equivocado de nexos/elementos coesivos, sejam esses consecutivos ou concessivos. Diante do exposto, pensando-se no ensino, concorda-se com Azevedo (2014) quanto à crítica ao ensino normativo, centrado em nomenclaturas gramaticais, e às reflexões quanto ao ensino de gêneros textuais/discursivos.

Azevedo (2014) reflete sobre o ensino dos gêneros textuais/discursivos serem ou não “o melhor caminho para o desenvolvimento das complexas habilidades de ler e escrever” (AZEVEDO, 2014, p. 92) e sobre o que precisa de fato ser ensinado para que essas habilidades sejam, ao menos satisfatoriamente desenvolvidas (AZEVEDO, 2014, p. 92). Resumidamente, a autora versa sobre a importância de se ter, no ensino da língua materna, como “ponto de partida o conhecimento produzido pela ciência Linguística” (AZEVEDO, 2014, p. 101), com o uso produtivo e receptivo da língua, de forma oral ou escrita, perpassando integralmente o ensino-aprendizagem, língua essa que deve ser usada “ em diversos tempos e espaços, vestindo

a roupagem de diversos locutores com variados propósitos para seus discursos e interagindo com diferentes alocutários” (AZEVEDO, 2014, p. 101). Além disso, a autora defende que

Em contrapartida, ensinar o uso de uma língua requer, antes de tudo, concebê-la como uma organização sistêmica, dinâmica em que os seus constituintes somente têm existência na relação de oposição com todos os outros componentes do mesmo sistema. Com efeito, se os professores em geral, ou ao menos os de língua materna, entendessem o que significa um sistema linguístico e as relações de oposição que o engendram, nunca mais teríamos a normatização e a nomenclatura gramatical regendo e norteando o processo de ensino. (AZEVEDO, 2014, p. 101)

Prosseguindo em sua reflexão, Azevedo (2014, p. 101-102) defende que o ensino e a aprendizagem centrem-se na análise de textos e na produção de discursos. Azevedo (2014, p. 102) diz acreditar

que a explicitação das estruturas sintático-semânticas e enunciativas disponíveis no sistema linguístico possa contribuir substancialmente para a realização, no sentido da produção (oral e escrita) e a recepção (leitura e compreensão do que é ouvido dos discursos que mobilizam esse sistema. (AZEVEDO, 2014, p. 102)

Na continuação, a autora defende que o trabalho com as entidades linguísticas preceda o estudo dos gêneros textuais/discursivos porque

de nada adianta estudar, não necessariamente aprender, a configuração de um determinado gênero se não se aprende, antes, a compreender e a produzir a intrincada teia de inter-relações sintático-semânticas que constituem o todo sistemicamente organizado que é o discurso, como unidade de sentido. (AZEVEDO, 2014, p. 102)

2.4 A LEITURA À LUZ DA ADL

A concepção de leitura adotada para esta dissertação é a definida por Delanoy (2008). Seu conceito de leitura é desenvolvido com base na fase atual da Teoria da Argumentação na Língua (ADL), ou seja, na Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). Segundo Delanoy (2008, p. 50), “o conceito de leitura pela TBS deve ser restrito ao produto da enunciação, e não ao processo. Daí decorre que a leitura será conceituada tendo como ponto de partida o discurso, nos termos da TBS” (DELANOY, 2008, p. 50). Lembra-se aqui que o produto da enunciação é o enunciado, “ou seja, é a entidade linguística observável produzida por um locutor para um interlocutor” (DELANOY, 2008, p. 50). Além disso, a concepção de discurso também nos é cara para entender a concepção de leitura, já que, nas palavras de Delanoy (2008), o discurso é “uma sucessão de enunciados ligados entre si” (DELANOY, 2008, p. 50).

Quanto ao discurso escrito, que é o que nos diz respeito neste trabalho, é importante equiparar a figura do escritor com a do locutor, não sendo, contudo, “o sujeito real, portador de identidade, mas um ser discursivo, abstrato” (DELANOY, 2008, p. 51). Segundo Delanoy (2008, p. 51-52), o escritor/locutor assume um ponto de vista, se opõe a um ponto de vista ou

concorda com os pontos de vista, posicionando-se assim a respeito de um tema, visando um interlocutor/leitor para o qual produz seu enunciado.

Como defendido por Coelho (2015), pensa-se a leitura como “um processo que exige uma postura ativa e atenta de reconhecimento e reconstrução de sentido daquilo que se lê” (COELHO, 2015, p. 10). Em seu trabalho intitulado *Estratégias de leitura em Língua Espanhola: a construção de sentido a partir da Teoria da Argumentação na Língua*, Coelho se propõe a explicitar “a forma como a língua se organiza na produção de sentido no discurso escrito” (COELHO, 2015, p. 10). Para tanto, a autora busca na Teoria da Argumentação na Língua as concepções que devem ser trabalhadas com os alunos para que esses alcancem não a mera decodificação, mas a capacidade de resgatar os sentidos dos discursos. A autora encontra, nas estratégias de leitura da psicolinguística, uma forma de “levar o leitor a assumir um papel ativo nesse processo de interlocução com o discurso escrito, atribuindo-lhe significação e reconhecendo a organização da língua para construir sentido” (COELHO, 2015, p.10). Em vista disso, o trabalho de Coelho (2015) situa-se em interface com a psicolinguística. Contudo, a abordagem dada a essas estratégias é pelo viés da Teoria da Argumentação na Língua. Essa articulação entre duas áreas é justificada pela autora (COELHO, 2015, p. 11) por considerar-se que a ADL, por ser “uma teoria semântica enunciativa que explica como o sistema linguístico se articula na produção de sentido do discurso” (COELHO, 2015, p. 11), fundamenta a proposta das estratégias de leitura cujo objetivo “é ensinar o leitor a construir o sentido do que é lido” (COELHO, 2015, p. 11).

A proposta de enfoque de Coelho (2015) é de extrema relevância para que se reconheça a Teoria da Argumentação na Língua como uma teoria suficientemente desenvolvida e aplicável ao ensino, seja a nível escolar, de graduação ou pós-graduação. Comprova-se a viabilidade de aplicação da ADL ao ensino da leitura, devido à constatação de fornecimento de um método de demonstração da construção do sentido do discurso. A partir desse método de descrição do sentido, torna-se possível facilitar aos alunos a tarefa consciente de leitura, que lhes é requerida, seja na realização de provas de proficiência, enfoque do trabalho de Coelho (2015), seja em provas de certificação e classificação nacional, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Da mesma forma que Coelho (2015) identifica as potencialidades do método da descrição semântica da ADL para leitura em língua estrangeira e em língua materna, para a etapa escolar e posterior, também nesta dissertação se antevê e postula a ampliação da abrangência da utilização dos recursos teóricos empregados nas descrições feitas nas análises a fim de atingir o âmago da educação escolar, defendendo-se tanto iniciativas como a de Coelho (2015), que recorreu a um estudo de interface, como outros

que proponham a transposição dos conceitos teóricos da ADL para os diversos contextos educacionais. Visando-se o conseqüente aprimoramento da leitura, busca-se difundir o aparelho teórico e metodológico fornecido especialmente pela Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) para a descrição consciente do sentido por parte dos alunos.

3 A PROVA DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

3.1 MATRIZ DE REFERÊNCIA E HABILIDADES

As habilidades previstas na Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que dizem respeito à competência da área correspondente à prova de Língua Estrangeira Moderna (LEM), opção Espanhol, são as apontadas como referentes à “Área 2 - *Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*”²¹. No total, são quatro habilidades, classificadas da seguinte maneira:

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

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

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

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

Julga-se importante a seguinte colocação: ainda que a prova de Língua Espanhola seja composta por cinco questões, não necessariamente estarão presentes as quatro habilidades acima como centrais de uma questão. As quatro habilidades são norteadoras da elaboração das questões e costuma-se classificá-las de acordo com aquela que é mais evidente em relação ao que se espera do candidato. No entanto, é possível a identificação de mais de uma habilidade para cada questão, assim como o é a não-identificação explícita de uma das quatro ao longo de uma prova.

3.2 OUTROS ESTUDOS SOBRE RESOLUÇÃO DE QUESTÕES DO ENEM

Alguns estudos que já foram realizados com base na ADL visando à compreensão das questões do ENEM. Comentaremos acerca que dois desses trabalhos, um de aplicação da Teoria a questões da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, outro da área de

²¹ Informação disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que resolve questões de língua inglesa. São eles os trabalhos intitulados *A semântica argumentativa como estratégia para compreensão de questões do ENEM* (SILVA, 2015) e *A semântica argumentativa em análise de compreensão do sentido em questões de língua inglesa do ENEM* (RIO, 2016), ambos sendo dissertações.

A primeira dissertação, *A semântica argumentativa como estratégia para compreensão de questões do ENEM* (SILVA, 2015), analisa as questões do Exame a fim de testar se essas questões podem ser respondidas pela compreensão linguística ou se demandam conhecimentos prévios. Após apresentar um resumo histórico do ENEM, a autora, com base em estudos e documentos, mostra a concepção de leitura adotada, discutindo também a filiação das questões à compreensão leitora. Segundo Silva (2015):

o ENEM tem a compreensão em lugar privilegiado no desenvolvimento de suas questões, trazendo sempre perguntas contextualizadas, apresentando textos de diversos gêneros e sempre relacionando não só com o conhecimento dos alunos, mas com outras questões da prova. (SILVA, 2015, p.33)

Após uma análise quanto à fundamentação metodológica do Exame, Silva (2015, p. 34), conclui que:

todas as questões da prova são estruturadas de modo a verificar se o aluno é capaz ou não de ler e compreender textos em linguagens diversas identificando e selecionando informações, encontrando implícitos e analisando os elementos de que o texto é constituído. (SILVA, 2015, p.34)

Silva (2015, p.34) também esclarece termos relacionados à leitura e ao seu aprendizado. Elucida, primeiramente, a diferença entre *contexto* e *cotexto*. Esclarece que muitas teorias linguísticas levam em consideração o contexto externo ao texto e que o estudo que faz, com base na Teoria da Argumentação na Língua, concebe a compreensão como independente de contexto e dependente, outrossim, do *cotexto*, o qual delimita como “o contexto linguístico” e comenta que “isso inclui somente aquilo que é dito no texto, explícita ou implicitamente, o conhecimento linguístico do leitor e qualquer interdiscurso presente” (SILVA, 2015, p. 34). Em seguida, discute os termos *compreender*, *interpretar* e *decodificar*. Para a autora (SILVA, 2015), com base em Barbisan e Rörig (2009), “o processo de compreensão(...) é a descoberta do sentido de um texto a partir de seus elementos linguísticos” (SILVA, 2015, p. 37), enquanto a interpretação “é o sentido que o interlocutor dá para o discurso, tornando-se ele próprio o locutor (comentando ou posicionando-se em relação ao ponto de vista do locutor inicial”. Já a decodificação é considerada como “o processo mínimo de identificação dos signos e de suas possibilidades de combinação” (SILVA, 2015, p. 38).

Após esclarecerem-se as bases teóricas da Teoria da Argumentação na Língua, apresenta-se a análise semântico-argumentativa das questões. No total, são analisadas dez

questões da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para o procedimento de análise e descrição, a autora (SILVA, 2015), divide o texto-base em trechos e descreve a construção do sentido, explicitando os aspectos argumentativos encontrados. Em seguida, discute a adequação ou não das alternativas à pergunta do Exame, discorrendo sobre os termos apresentados nas alternativas e os aspectos do texto-base que autorizam a argumentação proposta por cada alternativa, que desautorizam as mesmas ou que não tratam dos termos específicos empregados na alternativa em análise.

A contribuição de Silva (2015) também se faz presente na apresentação de gráficos correspondentes aos acertos e erros dos candidatos para cada alternativa. A partir desses dados, obtidos do site do ENEM (SILVA, 2015, p. 58), a autora classifica as questões quanto à facilidade ou à dificuldade de resolução. As discussões também se centram na facilidade e na dificuldade de resolução observadas e se conclui que “textos escritos por filósofos e pensadores do passado parecem ser mais difíceis para os alunos” (SILVA, 2015, p. 82), que “alguns textos apresentam problemas de referenciação (anáforas e catáforas)” (SILVA, 2015, p.82), e isso acarreta um problema de leitura, processo no qual “o aluno não consegue saber a que se referem algumas informações” (SILVA, 2015, p. 82). Além desses pontos, Silva (2015, p.82) destaca que a pergunta de algumas questões não está ligada ao texto-base ou que apresenta termos muito diferentes.

Além dos comentários tecidos mais acima às contribuições de Silva (2015), observa-se que os dados das questões analisadas se assemelham quanto à classificação por gêneros discursivos e que as dez questões podem ser enquadradas em tipos informativos e dissertativos. Abrindo-se assim uma possibilidade para a replicação do método a questões que tenham, como texto-base, gêneros discursivos diversos, cuja estrutura pode fazer variar o encadeamento das argumentações nos discursos.

A segunda dissertação, que, como dito anteriormente, busca a aplicação da Teoria da Argumentação na Língua (ADL) a questões do ENEM, intitula-se *A semântica argumentativa em análise de compreensão do sentido em questões de língua inglesa do ENEM* (RIO, 2016) e tem como objetivos “propor um conceito de leitura sob o viés da ANL e investigar de que forma essa teoria pode explicitar os sentidos dos discursos a fim de auxiliar a compreensão das questões do referido exame” (RIO, 2016, p. 06).

Após contextualizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o autor discute, assim como Silva (2015), algumas concepções de leitura, perpassando a Teoria das Implicaturas de Grice e a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (TR) até chegar aos Parâmetros Curriculares Nacionais e focar-se na leitura em língua estrangeira. O quarto

ponto a ser abordado por Rio (2016) é a teoria da Argumentação na Língua, pensada a partir de outras abordagens, nas quais encontra fundamento (RIO, 2016, p.42); são elas as de Platão, Saussure e Benveniste. O quinto momento organiza-se a partir dos conceitos básicos da ADL e avança historicamente até a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), proposta por Carel em sua tese de doutorado em 1992 (RIO, 2016, p. 56) e a concepção de leitura pela semântica argumentativa, cuja elaboração vai ao encontro de Delanoy (2008).

Posteriormente, Rio (2016, p. 64-65) apresenta a metodologia do seu trabalho e apresenta seus objetivos. O principal objetivo é “explicitar como os enunciados das questões de língua inglesa do ENEM podem ser suficientemente compreendidos em seu aspecto linguístico a partir da Teoria da ANL” (RIO, 2016, p.64), justifica esse objetivo comentando que pensa que as questões poderão ser respondidas com base no nível linguístico. Propõe a análise de cinco questões da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, da opção de língua inglesa do ano de 2015. Apresenta os passos que compõem sua metodologia: descrição dos enunciados do texto-chave, construção de blocos semânticos que explicitem o que cada parágrafo do texto-chave revela, estabelecimento de relações entre os aspectos e bloco semântico do texto-chave e as alternativas de cada questão e a discussão sobre o papel do leitor a partir da análise das questões.

A análise das questões parte do enunciado dessas (que nas análises deste trabalho chamaremos de *comando da questão*), passa pela análise dos aspectos de cada parágrafo, comenta as alternativas e explicita, ao final, “o encadeamento resumindo o que foi construído no discurso e os encadeamentos das alternativas, destacando-se a alternativa correta e sua correspondência com o que é pedido pela questão” (RIO, 2016, p. 69).

Encontram-se alguns pontos comuns aos interesses dos trabalhos acima e a presente dissertação. Como ambos, este trabalho se centra na aplicação da Teoria da Argumentação na Língua (ADL) à resolução de questões do ENEM, e, como em Rio (2016), tem-se como dados uma prova de língua estrangeira.

Diferentemente de Silva (2015), não são discutidos aqui os graus de facilidade e/ou de dificuldade das questões. Diferentemente de ambos, durante o procedimento de análise, são classificadas as questões quanto à habilidade da Matriz de Referência do Exame à qual correspondem, a fim de que se obtenham dados relevantes sobre a possível variação da descrição semântica oriunda dessa classificação; também neste trabalho são descritas semanticamente e discutidas as partes que compõem as questões (aos quais chamaremos: texto-base, comando da questão e alternativas de resposta), o gênero e o tipo a que pertencem os

textos-bases (quando seja relevante para a análise e a discussão) e os elementos textuais envolvidos, argumentativos ou não, como podem ser os títulos dos textos-base.

Além disso, por visar-se a construção do sentido e a articulação entre as partes, explicita-se um maior número de aspectos que aqueles levantados pelas análises de Silva (2015) e Rio (2016). Acredita-se que a diferença quanto à quantidade de aspectos elencados a partir dos textos se deva, em primeiro lugar, à extensão dos dados, que contém discursos escritos mais extensos que os de Silva (2015), e devido ao interesse de evidenciar a articulação entre as partes das questões, porque se pensa que uma nova argumentação pode surgir com base em algum segmento expresso em um trecho anterior, organizando-se argumentativamente como argumentação interna (AI) ou argumentação externa (AE) de algum termo anteriormente citado.

Assim, sintetizando-se os comentários feitos até o momento, apresentam-se as contribuições exclusivas almejadas por este estudo: (i) verificar e discutir o papel dos blocos semânticos intermediários à reconstrução do sentido, bem como (ii) buscar a comprovação ou não da existência de blocos-síntese correlatos entre o discurso do texto-base e o macrodiscurso-questão. Ademais, (iii) evidenciar descritivamente as relações de sentido entre os três componentes das questões, discutindo a articulação entre eles, (iv) descrever a articulação dos trechos dos discursos na formação dos encadeamento evocados e nos aspectos concretizados pelos enunciados; e ainda, (v) observar possíveis variações que ocorram nas análises e refletir a respeito dessas variações, sejam derivadas da habilidade correspondente à Matriz de Referência do ENEM, sejam justificadas pelo emprego de recursos linguísticos e textuais.

4 O MÉTODO ADOTADO

Inicialmente, realizou-se uma análise global da prova do ENEM a fim de delimitar os dados que seriam coletados e ratificar o recorte metodológico proposto (as cinco questões da opção Espanhol). Essa análise geral da prova possibilitou o levantamento da hipótese de a ADL, em seu desenvolvimento mais recente (TBS), ser aplicável a questões classificadas em qualquer uma das habilidades da Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Posteriormente, analisou-se uma questão da prova de 2012 (dado disponível à data e colhido ao azar) e realizou-se a descrição do sentido do texto-base, em língua espanhola, do comando da questão e das alternativas, em língua portuguesa. Essa análise preliminar serviu-nos como teste da aplicação teórica almejada e garantiu-nos o levantamento de diversas hipóteses a serem (ou não) confirmadas pelas análises posteriores. Quanto a essas hipóteses, ressalta-se: a existência de blocos semânticos intermediários e de um bloco-síntese, este último mostrando-se ligado ao sentido-global do texto-base; a paráfrase argumentativa do conteúdo semântico das alternativas apontando para a consonância dos sentidos do texto-base e da alternativa correta; e a possível influência da estrutura textual no processo de descrição semântica. Após essa análise preliminar, foi possível definir o procedimento da descrição semântica que acreditou-se visivelmente mais didático e compreensível aos leitores conhecedores da teoria ou leigos.

Ao serem publicados os dados das provas do ENEM de 2017, selecionaram-se as questões referentes à opção Espanhol e realizou-se a análise das mesmas. Para a descrição semântica dos textos-base, comandos das questões e alternativas apresentadas pela prova, adota-se o método de descrição do sentido fornecido pela TBS e apresentado por Carel (2005). Ademais, analisam-se os discursos de forma global, segundo Carel (2013). Para a organização espacial das etapas das análises, ou seja, para a organização da descrição que apresenta a sucessão de encadeamentos evocados pelos discursos analisados, tem-se como referência Barbisan (2002) e Barbisan et al (2010).

4.1 RESOLUÇÃO DE UMA QUESTÃO DO ENEM 2012

A questão abaixo é uma das que compuseram a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2012, foi escolhida ao azar para uma análise preliminar, considerando-se que a prova que se pretendia analisar à data

da proposição desse projeto, só seria divulgada em novembro de 2017. Essa questão pode ser classificada em relação à habilidade cinco da prova (H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema). No comando da questão evidencia-se que a sua interrogante se centra no termo *mujerez*, signo linguístico que não pertence oficialmente ao sistema da Língua Espanhola – não estando, portanto, dicionarizado –, mas cujo uso é ratificado pela possibilidade de formação de novas palavras. A questão, justamente porque exige a reconstrução do valor argumentativo de *mujerez* em um discurso em que é empregado, exige dos candidatos a habilidade de atribuição de valor a um segmento que está em relação com outros segmentos e outros signos do discurso, não favorecendo diretamente aqueles candidatos que possuam maior conhecimento lexical da língua espanhola. Evidencia-se o uso da palavra “sentido” no enunciado da questão, palavra essa pertencente aos conceitos da Teoria da Argumentação na Língua, na qual é associado à orientação argumentativa do discurso. Observe-se a questão e abaixo a descrição semântica dos seus componentes (texto-base, comando da questão e alternativas de resposta):



QUINO. Disponível em: <http://mafalda.dreamers.com>. Acesso em: 27 fev. 2012.

A personagem Susanita, no último quadro, inventa o vocábulo *mujerez*, utilizando-se de um recurso de formação de palavra existente na língua espanhola. Na concepção da personagem, o sentido do vocábulo *mujerez* remete à

- A falta de feminilidade das mulheres que não se dedicam às tarefas domésticas.
- B valorização das mulheres que realizam todas as tarefas domésticas.
- C inferioridade das mulheres que praticam as tarefas domésticas.
- D relevância social das mulheres que possuem empregados para realizar as tarefas domésticas.
- E independência das mulheres que não se prendem apenas às tarefas domésticas.

Texto-base

Mostrar-se-á, através da Teoria da Argumentação na Língua e através da Teoria dos Blocos Semânticos, a sistematização da construção do sentido da palavra *mujerez* no discurso do texto-base e, a partir disso, responder-se-á satisfatoriamente à questão, demonstrando o percurso para uma compreensão leitora exitosa, que reconstrói os sentidos autorizados a partir do enunciado do termo no discurso.

Trecho 1

Susanita: — Me revientan los tipos que piensan que la mujer es *inferior*
 Mafalda: — Será que, más que nada, la ven en tareas domésticas

No primeiro quadrinho, é introduzida a temática. Identificam-se os dois segmentos a partir dos quais se desenvolverá a argumentação, com o encadeamento através do uso de algum conector: *mujeres* CON *tareas domésticas*. No mesmo quadro, constata-se que o encadeamento evocado pelo discurso construído por Mafalda é aqui apresentado em língua portuguesa: “os homens veem as mulheres somente nas tarefas domésticas, portanto, pensam que as mulheres são inferiores”, cuja evocação concretiza o aspecto argumentativo *mujer* DC *tareas domésticas*.

Trecho 2

Susanita: — ¡Y bueno, es que para eso estamos las mujeres! ¡Al fin de cuentas una mujer que no cocina, que no plancha, que no lava, ni limpia, ni nada de eso, es **menos** mujer, qué diablos!

No segundo quadro aparece a argumentação linguística de Susanita. A primeira parte do seu enunciado encadeia “*somos mujeres, por lo tanto, estamos aquí para desarrollar las tareas domésticas*”, mais especificamente, temos, nesse primeiro enunciado, a argumentação do tipo *mujer* DC *tareas domésticas*, que coincide com o encadeamento do primeiro quadro. Teoricamente temos um quadrado argumentativo com os quatro aspectos abaixo sistematizados, pertencente a um bloco que podemos intitular ser-mujer/mujerez:

Bloco semântico 1: ser-mujer/mujerez

- (1) mulher DC tarefas domésticas
- (2) neg-mulher DC neg-tarefas domésticas
- (3) mulher PT neg-tarefas domésticas
- (4) neg-mulher PT tarefas domésticas

Inicialmente percebe-se que tanto Mafalda no primeiro quadro quanto Susanita no primeiro enunciado do segundo quadro evocam encadeamentos que expressam o aspecto (1).

Já na segunda parte do enunciado de Susanita, temos a continuação da sua argumentação, reforçando-se a construção de sentido da entidade linguística *mujeres* orientando o sentido em direção às tarefas domésticas. Ao representar-se a argumentação embutida em “*menos mujer*”, optou-se por representar *menos* como “neg”. A decisão de representar *menos*, bem como o termo *poco* empregado na continuação dos quadrinhos, sob a

notação técnica “neg” foi tomada com base em Ducrot (2002). Sobre o uso de “neg”, o autor (DUCROT, 2002, p. 08) afirma o seguinte: “é um símbolo para todas as formas de negação, tanto para *pouco* quanto para *não*”. Assim, como dito em nosso referencial teórico, mesmo os encadeamentos de segmentos que fazem menção à gradualidade terão seus aspectos formulados teoricamente sob a forma “neg”, sem que haja perda para a descrição semântica desejada.

O discurso de Susanita orienta o sentido em direção à concepção tomada pelo aspecto normativo (2), recíproco àquele pronunciado pela enunciação do primeiro enunciado do quadro. A concepção da personagem, é, portanto, a de que se alguém não faz as tarefas domésticas, esse alguém não é mulher, encadeamento possível, previsto pelo quadrado argumentativo, expressando o aspecto (2), uma vez que *neg-mujer DC neg-tareas domésticas* pode ser parafraseado por *neg-tareas domésticas DC neg-mujer*. Este aspecto expresso é recíproco de *mujer DC tareas domésticas*, correspondente ao primeiro enunciado do quadro em questão e ao anterior, de Mafalda. Assim, entende-se que Susanita reforçou sua argumentação, uma vez que enunciou os dois aspectos normativos previstos pelo mesmo bloco semântico. Tal estratégia se justifica pela necessidade de garantir ao alocutário, neste caso Mafalda, que esta é a sua concepção.

No entanto, ao avançarmos ao terceiro quadro vemos que a Mafalda, na verdade, entende os enunciados de Susanita como evocando um encadeamento interpretado como uma argumentação orientada ao *status*. Seu discurso autorizaria, do ponto de vista de Mafalda, uma orientação argumentativa ao encontro de *neg-tareas domésticas DC tener empleados, como se pode ver no trecho abaixo:*

Trecho 3

Mafalda: — Ah, según vos, una mujer que tenga cocinera, lavandera, mucama y demás, ¿es poco mujer?

O aspecto argumentativo expresso no enunciado pertence ao bloco abaixo sistematizado:

Bloco semântico 2: no-obligación-de-desarrollar-tareas-domésticas-por-tener-empleados

- (1) *neg-tareas domésticas DC tener empleados*
- (2) *neg-tareas domésticas PT neg-tener empleados*

(3) tareas domésticas DC neg-ter empleados

(4) tareas domésticas PT tener empleados

É essa a perspectiva de Mafalda e esse pensamento origina a interrogação que compõe o terceiro quadro, ponto de vista oriundo de uma concepção argumentativa prevista na língua, em que se associa o segmento *ter empleados* a *status*.

Bloco semântico 3: status-que-se-adquiere-por-tener-empleados

- (1) ter empleados DC status
- (2) neg-ter empleados DC neg-status
- (3) neg-ter empleados PT status
- (4) ter empleados PT neg-status

Se confirmado por Susanita o fato de alguém ser menos ou pouco mulher por ter empleados (dúvida que gerou a interrogação do terceiro quadro), poder-se-ia atribuir o discurso à temática do *status* e essa expressão estaria no discurso através da evocação de um encadeamento como “*sí, si una mujer tiene empleados es obvio que es **menos** mujer que las otras*”, a partir do qual se identificaria uma argumentação interna (AI) de *status*. O segmento *ter empleados* poderia ser entendido como uma paráfrase de *status* e constituiria-se o seguinte bloco:

Bloco semântico 4: status-que-impide-ser-mujer

- (1) ter empleados DC neg-mulher
- (2) ter empleados PT mulher
- (3) neg-ter empleados DC mulher
- (4) neg-ter empleados PT neg-mulher

No discurso do terceiro quadro temos a pergunta de conferência dos segmentos encadeados para a argumentação. Entende-se que a locutária, Mafalda, compreendeu o tipo de argumentação normativa, mas interroga Susanita sobre qual encadeamento estaria encadeando com *ter empleados*, perguntando se ela está concordando com a ideia vinculada ao aspecto *ter empleados DC neg-ser mujer*.

Assim, vê-se que Mafalda havia entendido os enunciados de Susanita do segundo quadro como argumentações acerca de *status*, devido ao segmento *ter empleados*, que argumentativamente pode ser encadeado tanto com *status* (originando o bloco semântico 3), quanto com *ser mujer* (originando o bloco semântico 4).

Trecho 4

Susanita: — ¡Momentito!...Una cosa es la *mujerez* y otra el status.

Susanita, no último quadro, esclarece seu ponto de vista sobre *ser mujer/mujerez* e comenta que esse está relacionado ao bloco semântico 1, *ser mujer/mujerez*, fruto da interdependência de *ser mujer* e *tareas domésticas* e não ao bloco semântico 4 proposto por Mafalda, cujo sentido seria *status-que-impide-ser-mujer*. A partir desse esclarecimento do último quadro, atemo-nos, para explicar a resolução da questão, somente ao bloco semântico 1, *ser mujer/mujerez*, único autorizado discursivamente pela personagem a respeito da sua concepção de *mujerez*.

Munidos da informação inicial a respeito da temática *mujeres* CON *tareas domésticas* e com a reconstrução do sentido construído pelo discurso de Susanita no segundo quadro, responde-se satisfatoriamente à questão, cujo comando é o seguinte:

Comando da questão

A personagem Susanita, no último quadro, inventa o vocábulo *mujerez*, utilizando-se de um recurso de formação de palavra existente na língua espanhola. Na concepção da personagem, o sentido do vocábulo *mujerez* remete à

Entende-se que a questão é do tipo de compreensão leitora e trata apenas do discurso de Susanita, uma vez que a orientação do comando da questão evidencia que o sentido que se busca, o de *mujerez*, é orientado pelo discurso dessa personagem (lê-se: “na concepção da personagem”). Como comentado no início desta análise, o uso da expressão *sentido* vai ao encontro do entendimento teórico de argumentação para a ADL, e, portanto, fica evidente a solicitação de que seja identificada a alternativa que corresponde a uma argumentação centrada ou conectada ao vocábulo *mujerez*, podendo ter-se essa expressão referida a um encadeamento que seja uma argumentação interna ou externa dela. Sendo uma argumentação centrada, espera-se um enunciado que evoque a continuidade discursiva de: *ser mujer/mujerez DC* _____.

Alternativas de resposta

- (A) falta de feminilidade das mulheres que não se dedicam às tarefas domésticas.
- (B) valorização das mulheres que desempenham todas as tarefas domésticas.
- (C) inferioridade das mulheres que praticam as tarefas domésticas.
- (D) relevância das mulheres que possuem empregados para realizar as tarefas domésticas.
- (E) independência das mulheres que não se prendem apenas às tarefas domésticas.

Analisando-se sob a égide da Teoria da Argumentação na Língua (ADL) e da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), as cinco alternativas apresentadas representam encadeamentos de aspectos que orientam diferentes argumentações:

(A) falta de feminilidade das mulheres que não se dedicam às tarefas domésticas.

neg-tarefas domésticas DC neg-feminilidade

(B) valorização das mulheres que desempenham todas as tarefas domésticas.

tarefas domésticas DC mulher

(C) inferioridade das mulheres que praticam as tarefas domésticas.

tarefas domésticas DC neg-mulher

(D) relevância das mulheres que possuem empregados para realizar as tarefas domésticas.

possuir empregados DC ser relevante socialmente

(E) independência das mulheres que não se prendem apenas às tarefas domésticas.

neg-prender-se a tarefas domésticas DC ser independente

Desta forma, somente a alternativa (B) apresenta uma argumentação linguística prevista pelo bloco semântico que se organizou a partir do discurso de Susanita, no segundo quadro da tira que diz respeito ao que é, na concepção da personagem, “*ser mujer/mujerez*”.

Por fim, comenta-se que a classificação da questão como pertencente à habilidade cinco (H5 — Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema) se deve à solicitação feita pelo comando da questão quanto à orientação argumentativa do termo *mujerez* autorizada pelo discurso. A demonstração dessa habilidade, ou seja, a resolução exitosa da questão, exigiu que se relacionassem os signos linguísticos postos em relação e, mais especificamente, os segmentos encadeados e os aspectos concretizados pelo discurso. A configuração estrutural do discurso, ou seja, sua disposição em quadros, levou à necessidade de se pensar esse discurso como um entrelaçamento de enunciados dos diferentes trechos. Portanto, ressaltou-se na análise a característica da argumentação ser construída pela relação dialógica entre os enunciados de um discurso — e não pela soma das significações das palavras nele empregadas ou mesmo pela soma dos seus enunciados, como poderia-se cogitar.

5 DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

A seguir, apresentam-se os dados submetidos à análise, ou seja, aos quais se aplicará o aparelho teórico-metodológico fornecido pela Teoria da Argumentação na Língua (ADL), mais especificamente com os recursos de descrição do sentido explicitados pela Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). Contudo, comenta-se que, ao haver-se estipulado objetivos que dizem respeito à articulação dos elementos textuais discursivos e à articulação entre as partes das questões, com estatutos diferentes — articulação constatada por Carel (2011, p. 196) —, fez-se um recorte metodológico das partes das questões. Esse recorte e a denominação de suas partes orientam a discussão das análises por evidenciar o status atribuído a cada conjunto de enunciados que servem de base para a descrição semântica e a resolução propostas.

Cada questão da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é entendida como um conglomerado discursivo que inaugura um **macrodiscurso**. Esse entendimento é fruto de sua composição: um texto-base, um comando de questão e um conjunto de cinco alternativas de resposta.

Ao texto-base lhe é conferido o status de discurso *a priori* por se tratar de uma sequência de enunciados com sentido. Será o primeiro componente a ter explicitada a descrição do seu sentido. É considerado para fins de análise como o **discurso central**.

Quanto aos comandos, entende-se que não se constituam discursos por si mesmos, uma vez que isoladamente podem não apresentar *sentido*, na concepção da ADL entendido como *argumentativo*. Para esclarecer esse ponto, pensemos que o comando de uma questão é apenas um fragmento de um enunciado, cuja continuação dependerá do candidato, quem deve encontrar a alternativa que o completa e lhe confira um sentido. O entrelaçamento entre o comando da questão e a alternativa correta não se dá por meio de um conector argumentativo, não constituindo, sozinho, um segmento ao qual se encadeará outro segmento. A afirmação de que os comandos das questões não são argumentativos faz com que seja difícil até mesmo afirmar que esses comandos sejam segmentos de discurso, porque, a exemplo da referência teórica apresentada neste trabalho, dois segmentos A e B, quando encadeados por *donec* (DC, portanto) ou *pourtant* (PT, no entanto), originam uma argumentação e sua interdependência semântica confere sentido ao discurso. O problema que se acaba de levantar é explicado pela possibilidade de termos comandos de questões que não se articulem linguisticamente com nenhum outro enunciado e, conseqüentemente, com nenhum segmento de discurso. De qualquer forma, os comandos das questões são analisados mais abaixo e discute-se seu papel para a descrição do sentido e para a resolução das questões. Basta nesse ínterim dizer que apesar

de não serem discursos, os comandos das questões enfatizam o elemento textual e/ou um termo que poderá compor o aspecto de uma argumentação e que deve ser levado em conta para a análise das alternativas de resposta.

O entendimento que se tem da variação de status entre as partes das questões exige uma explicação quanto ao olhar que se tem dos seus diferentes componentes. O texto-base, como dito anteriormente, é considerado seu **discurso central**, pois, antes de analisarem-se exaustivamente um grande número de questões, não podemos afirmar que nenhuma questão apresentará dois discursos ao longo do seus componentes. O comando da questão e o conjunto de alternativas são tidos como **enunciados acoplados** a esse discurso central. O conjunto de alternativas, assim como o comando da questão, é entendido como a exposição de enunciados sem sentido *a priori*.

Quanto à análise da configuração da questão, a qual é entendida como a composição resultante da justaposição desses três elementos, entende-se que essa configura um novo discurso, diverso daquele do texto-base. Como afirmou Ducrot (1987, p.48) sobre o sentido dos enunciados não poderem ter seus sentidos globais considerados como a soma das significações das palavras que os compõem, ao entendermos a questão da prova do ENEM como a justaposição de três componentes (texto-base, comando da questão e conjunto de alternativas), não entendemos que o seu sentido seja calculável somando-se os sentidos argumentativos e as significações das palavras neles contidos. Entendemos que o sentido argumentativo do **macrodiscurso-questão** é construído pelas relações entre seus três componentes, ou seja, pela articulação entre os elementos linguísticos e argumentativos de todos eles, entrelaçados.

5.1 DADOS DO ENEM 2017 E ANÁLISE DAS QUESTÕES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA, OPÇÃO ESPANHOL

Apresentam-se abaixo as cinco questões da opção espanhol da prova de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, do *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) 2017. A prova a seguir foi aplicada em todo o território nacional no dia 5 de novembro de 2017 e as questões estão ordenadas de acordo com o exemplar *1º dia Caderno 1 Azul*²².

²² Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_prova_azul_5112017.pdf

5.1.1 QUESTÃO 1: El carpintero

A primeira questão a ser analisada é classificada como pertencente à habilidade cinco (H5) da Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio. Essa habilidade prevê que o candidato seja capaz de *associar vocábulos e expressões de um texto em LEM²³ ao seu tema*. Sua classificação se justifica pelo enfoque à expressão idiomática *ni le va ni le viene* empregada no texto e citada no comando da questão.

El carpintero

Orlando Goicoechea reconoce las maderas por el olor, de qué árboles vienen, qué edad tienen, y oliéndolas sabe si fueron cortadas a tiempo o a destiempo y les adivina los posibles contratiempos.

Al cabo de tantos años de trabajo, Orlando se ha dado el lujo de comprarse un video, y ve una película tras otra.

No sabía que eras loco por cine le dice el vecino.

Y Orlando le explica que no, que a él ni le va ni le viene, pero gracias al video puede detener las películas para estudiar los muebles.

GALEANO, E. Disponível em: <http://elcajondesastre.blogcindario.com>.

Acesso em: 18 abr. 2012.

No conto de Galeano, a expressão *ni le va ni le viene* encerra uma opinião a respeito de cinema que

- (A) desconstrói a ideia central do conto sobre a importância das atividades de lazer.
- (B) contradiz a percepção que o narrador tem em relação à profissão exercida por Orlando.
- (C) revela o descaído do narrador com relação ao ofício desempenhado por Orlando.
- (D) reforça a impressão do vizinho de que Orlando gostava de filmes.
- (E) evidencia a extrema devoção do carpinteiro ao seu ofício.

Texto-base

Para realizar a descrição semântica, divide-se o texto-base em trechos, de acordo com (1) os encadeamentos evocados, (2) os aspectos expressos e (3) a unidade temática/semântica do mesmo. O primeiro elemento analisado é o título *El carpintero*. Ainda que não se tenha uma argumentação expressa nesse elemento textual, devido à ausência de conectores, sua aparição revela a unidade temática do texto-base e orienta a continuação do discurso. Ao longo da descrição semântica apresentada mais abaixo, comenta-se o papel do título como determinante para a identificação dos segmentos que se encadeiam para que se dê a construção do sentido.

O primeiro trecho é delimitado devido à narração e à descrição do personagem principal, Orlando Goicoechea, o carpinteiro:

²³ Língua Estrangeira Moderna

Trecho 1

Orlando Goicoechea reconoce las maderas por el olor, de qué árboles vienen, qué edad tienen, y oliéndolas sabe si fueron cortadas a tiempo o a destiempo y les adivina los posibles contratiempos.

No trecho destacado, temos o narrador apresentando Orlando Goicoechea pelas suas habilidades em relação às madeiras. O encadeamento evocado é o seguinte: *Goicoechea sabe todo sobre las maderas, por lo tanto es un excelente carpintero*. Destaca-se que esse encadeamento é perceptível linguisticamente devido à presença do título, *El carpintero*, e o fato de esse anteceder a introdução do elemento textual nome próprio *Orlando Goicoechea*. A enumeração das habilidades desse homem ratificam sua identificação como carpinteiro. Descreve-se a orientação argumentativa dos segmentos discursivos que compõem a descrição das habilidades do exímio profissional:

reconocer las maderas por el color DC ser un excelente carpintero

reconocer de qué árbol vienen las maderas DC ser un excelente carpintero

reconocer qué olor tienen las maderas DC ser un excelente carpintero

saber si las maderas fueron cortadas a tiempo a destiempo con tan solo olerlas DC ser un excelente carpintero

adivinarles los posibles contratiempos de las maderas con tan solo oler las maderas DC ser un excelente capintero

Trecho 2

Al cabo de tantos años de trabajo, Orlando se ha dado el lujo de comprarse un video, y ve una película tras otra.

A continuação do texto é a progressão da narrativa. Após apresentar Goicoechea como um excelente carpinteiro, com sensibilidade aguçada em relação às madeiras, o narrador relata o que parece ser uma recompensa que esse profissional se dá pelos anos de trabalho. Para identificar a argumentação presente nesse trecho, observa-se que o emprego de *tantos* argumenta em favor da ideia de que foram *muchos años*, uma vez que, ainda que *tanto* seja um intensificador, *tantos* está em relação a *años*, que são quantificáveis. Configura-se o aspecto evocado *trabajar por muchos años DC darse el lujo de comprarse un video* e coloca-se o mesmo na argumentação interna de *recompensa*. Dessa forma, é possível depreender a expressão do aspecto *trabajar por muchos años DC recompensar* porque o discurso relaciona *tantos años* a *darse el lujo de comprarse un video*. Portanto, o segundo trecho argumenta em

razão da recompensa. Essa recompensa é definida linguisticamente com a inclusão de *y ve una película tras otra*. Esse segmento possibilita continuacões discursivas diversas, algumas das quais aqui exemplificadas:

- ver una película tras otra DC divertirse
- ver una película tras otra DC desarrollar una actividad de ocio
- ver una película tras otra DC alejarse del trabajo
- ver una película tras otra DC ser loco por cine

Essas possibilidades de continuaçãdo do discurso não estão presentes no discurso, são possibilidades de encadeamento previstas na língua. Ao ser analisada a continuaçãdo do discurso, ficam evidentes quais são os encadeamentos autorizados pelo discurso.

Trecho 3

No sabía que eras loco por cine le dice el vecino.

Por se tratar de um gênero discursivo do tipo conto, vemos que a estrutura textual narrativa permite a inclusão de um diálogo não explícito entre um vizinho (elemento semântico linguisticamente expresso em “*le dice el vecino*”) e Orlando Goicoechea, o carpinteiro (marcado pelo pronome complemento indireto “*le*” e o verbo conjugado em segunda pessoa do singular “*eras*” que marca a interlocuçãdo entre os personagens). O enunciado *no sabía que eras loco por cine* estava previsto como continuaçãdo discursiva nas suposições feitas na análise do trecho anterior. Assim, existe um encaixe entre as estruturas narrativas, uma vez que se constrói a argumentaçãdo da seguinte forma: do segundo trecho, a declaraçãdo de que o carpinteiro via um filme atrás do outro; da continuaçãdo discursiva, a conclusãdo argumentativa do ponto de vista do vizinho: *ver una película tras otra DC ser loco por cine*. Faz-se importante ressaltar que essa argumentaçãdo a partir de *ver una película tras otra* é oriunda da perspectiva do vizinho, não cabendo juízo de valor e/ou de verdade. A noçãdo de bloco semântico é ilustrativa: o segmento discursivo *ver una película tras otra* é posto em relaçãdo com outro segmento pelo vizinho, cujo encadeamento é previsto e autorizado na língua. Pode-se dizer que o vizinho argumenta evocando um encadeamento normativo, *ver una película tras otra por lo tanto ser loco por cine*, a partir da mobilizaçãdo do sentido contido no bloco abaixo, intitulado BS1: *los-locos-por-cine-ven-una-película-tras-otra*:

- ver una película tras otra DC ser loco por cine
- neg-ver una película tras otra DC neg-ser loco por cine
- ver una película tras otra PT neg-ser loco por cine
- neg-ver una película tras otra PT ser loco por cine

Assim, o enunciado do vizinho é a expressão do primeiro aspecto descrito do bloco locos-por-cine-ven-una-película-tras-otra, *ver una película tras otra DC ser loco por cine*.

Trecho 4

Y Orlando le explica que no, que a él ni le va ni le viene, pero gracias al video puede detener las películas para estudiar los muebles.

Nesse trecho, a narração em terceira pessoa é reestabelecida. O narrador enfoca agora o ponto de vista de Orlando, o carpinteiro, que estabelece uma argumentação a partir do enunciado do seu vizinho (*ver una peli tras otra por lo tanto ser loco por cine*). Assim, os encadeamentos evocados no trecho 4 são os seguintes:

ver una película tras otra PT neg-ser loco por cine
neg-ser loco por cine DC ni le va ni le viene el cine
poder detener las películas DC ver una película tras otra para estudiar los muebles
ni le va ni le viene el cine PT ver una película tras otra para estudiar los muebles

O último encadeamento, *ni le va ni le viene el cine PT ver una película tras otra para estudiar los muebles*, pertence ao bloco-síntese do discurso do texto-base BS2: *el-verdadero-interés-del-carpintero-por-las-películas*. Enfatiza-se o encadeamento transgressivo, em oposição àquele mais comum, normativo.

Ao se ter acesso ao todo discursivo, assevera-se quanto à determinação do sentido das palavras que o compuseram. A análise desse trecho 4 faz com que *recompensa*, termo relacionado ao trecho 2, tenha sua significação esclarecida: a recompensa de Orlando Goicoechea pelos muitos anos de trabalho é um vídeo que lhe possibilita ver filmes e congelar a imagem a fim de estudar os móveis. O termo *recompensa* fica caracterizado como:

uma-recompensa-que-permite-a-**aproximação**-do-trabalho

E não:

uma-recompensa-que-permite-o-**afastamento**-do-trabalho.

O comando da questão

No conto de Galeano, a expressão *ni le va ni le viene* encerra uma opinião a respeito de cinema que

O comando da questão não apresenta uma argumentação, no entanto orienta o macrodiscurso por apresentar o segmento *ni le va ni le viene* que deve haver sido posto em relação na descrição do sentido do discurso do texto-base.

Alternativas de resposta

Com a análise acima, constata-se que o recorte semântico do comando da questão explicitou o segmento tomado como referência na articulação do sentido do texto-base e dos conteúdos temáticos introduzidos por cada alternativa.

- (A) desconstrói a ideia central do conto sobre a importância das atividades de lazer.
 (B) contradiz a percepção que o narrador tem em relação à profissão exercida por Orlando.
 (C) revela o descaso do narrador com relação ao ofício desempenhado por Orlando.
 (D) reforça a impressão do vizinho de que Orlando gostava de filmes.
 (E) evidencia a extrema devoção do carpinteiro ao seu ofício.

Analistem-se as alternativas separadamente:

- (A) desconstrói a ideia central do conto sobre a importância das atividades de lazer.

Essa alternativa aponta a ideia central do texto-base como sendo a importância das atividades de lazer. O que não é verdade, pois, como resultado da descrição semântica do mesmo, concluiu-se que o texto trata da importância de ver filmes para aprimorar o conhecimento profissional (o que é depreendido de *ni le va ni le viene el cine PT ver una película tras otra para estudiar los muebles*).

- (B) contradiz a percepção que o narrador tem em relação à profissão exercida por Orlando.

Nessa afirmação, retoma-se a percepção que o narrador tem em relação à profissão de Orlando. Como explicitado nas descrições dos trechos 1 e 2, a visão do narrador é de que Orlando é um carpinteiro devoto, exímio conhecedor das madeiras e merecedor de recompensa pelos muitos anos trabalhados. Havendo sido dado o comando da questão acerca da expressão *ni le va ni le viene el cine*, não é identificada uma contradição entre essa afirmação e a visão do narrador. A visão do narrador está atrelada ao excelente carpinteiro que é Orlando e não ao fato de Orlando ser ou não ser um louco por cinema.

- (C) revela o descaso do narrador com relação ao ofício desempenhado por Orlando.

Essa alternativa afirma que há um descaso do narrador com relação ao ofício desempenhado por Orlando, o que não é verdade, uma vez que o quarto trecho analisado é

escrito em terceira pessoa e, portanto, revela a perspectiva do próprio narrador e argumenta a favor do seu empenho:

ni le va ni le viene el cine PT ver una película tras otra para estudiar los muebles

Além disso, não se encontra no texto qualquer argumentação a respeito do questionamento da importância do ofício de Orlando.

(D) reforça a impressão do vizinho de que Orlando gostava de filmes.

Essa alternativa é incorreta porque a expressão *ni le va ni le viene el cine* **contraria** a impressão do vizinho de que Orlando gostava de filmes e, portanto, diferentemente do que aponta a alternativa, não reforça essa impressão.

A visão do vizinho é expressa pelo seguinte aspecto: *ver una película tras otra DC ser loco por cine*, enquanto a expressão *ni le va ni le viene el cine* está associada justamente a um aspecto neg:

neg-ser loco por cine DC ni le va ni le viene el cine

(E) evidencia a extrema devoção do carpinteiro ao seu ofício.

No caso dessa alternativa, que é a correta, verifica-se que, ao explicitar o termo “*evidencia*” apresenta uma orientação quanto ao reforço de um aspecto presente no texto-base, qual seja:

ni le va ni le viene el cine PT ve una película tras otra

5.1.1.1 Discussão

Com o enunciado “*extrema devoção do carpinteiro ao seu ofício*” na alternativa (E), revisitaram-se os aspectos expressos pelo texto base e identificou-se que *ni le va ni le viene el viene el cine PT ver una película tras otra para estudiar los muebles* é uma argumentação interna da expressão “carpinteiro devoto”.

Além da verificação de um sentido correspondente à argumentação interna da expressão central da alternativa, essa autorizou discursivamente o encadeamento que constitui o bloco síntese do macrodiscurso-questão:

BS3: los-carpinteros-devotos-ven-una-película-tras-otra-para-estudiar-los-muebles

ni le va ni le viene el cine PT ver una película tras otra para estudiar los muebles (AI de “*carpintero devoto*”)

Sobre a articulação entre as partes do texto (CAREL 2011, p. 196) percebeu-se que o elemento textual do título orientou todo o discurso e foi definido/especificado pela alternativa, que trazia a noção de “devoção à carpintaria”. Também de relevante importância, para a descrição da argumentatividade, foi a análise do diálogo (trecho 2) pois esse introduziu a perspectiva de outra personagem que não o narrador ou o carpinteiro. A argumentação inserida pelo diálogo trouxe ao texto um encadeamento normativo (donc, DC), típica do senso comum - *ver una película tras otra DC ser loco por cine*. Esse recurso textual fez com que, ao narrar-se a continuação discursiva, fosse possibilitado o esclarecimento acerca de *ver una película tras otra*, evidenciando a perspectiva do carpinteiro e introduzindo uma argumentação transgressiva, com uma visão mais interessante do assunto: *ver una película tras otra PT neg-ser loco por cine*. Adicionalmente, a inserção do diálogo possibilitou o esclarecimento quanto ao hábito de *ver una película tras otra* estar relacionado não à recompensa (trecho 2) como deleite, mas como possibilidade de aprofundamento no estudo dos móveis.

5.1.2 QUESTÃO 2: El virus del papiloma humano (HPV) también es un problema de hombres

A questão abaixo transcrita é classificada como pertencente à habilidade 6 da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e segundo sua definição na Matriz de Referência, espera-se que o candidato saiba *utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas*. Classifica-se a questão como pertencente a essa habilidade, uma vez que se identifica o mesmo como sendo de caráter informativo porque busca conscientizar a população de que o HPV é um problema também de homens, ao contrário do que muitos pensam, e o senso comum atesta, de que esse vírus só afeta as mulheres.

El virus del papiloma humano (HPV) también es un problema de hombres

Para algunos hombres, el virus del papiloma humano (HPV) es algo muy lejano. Se olvidan de que ellos también se infectan y de que, al contagiarnos, nos están regalando un pasaporte mágico para el cáncer cérvico-uterino - segunda causa de muerte entre las mujeres de México -; incluso me ha tocado escuchar en boca de algunos de ellos que “sólo se trata de una infeccioncita”. Pues bien, el HPV también es un problema de hombres, no sólo porque propaga la infección entre la población femenina, sino también porque este virus produce otros problemas de salud tanto en hombres como en mujeres, incluyendo verrugas genitales y cáncer de boca y garganta que, si bien no son tan conocidos o alarmantes por su cantidad, como otros tipos de cáncer, también constituyen un riesgo. Por lo anterior, la Academia Americana de Pediatría decidió enfrentarse al HPV mediante vacunas que se ponen tanto a mujeres como hombres. Los especialistas afirman que la vacuna es más efectiva si se administra antes de que

el niño se vuelva sexualmente activo, y responde mejor en el organismo de varones entre 9 y 15 años.

ALBITER, K. Disponível em: <http://vivirmexico.com>. Acesso em: 10 jul. 2012 (adaptado)

O texto aborda a temática do HPV. Ao discorrer sobre o contágio e a prevenção do papiloma humano, a autora afirma aos leitores que esse vírus é

- (A) estudado pela Academia Americana de Pediatria por seus efeitos em crianças.
- (B) responsável pelo aumento de casos de câncer na população jovem mexicana.
- (C) ignorado pelos homens por se restringir à população feminina.
- (D) combatido por vacinas que devem ser aplicadas tanto em mulheres como em homens.
- (E) classificável como um problema superável pela facilidade com que se enfrenta a infecção.

Texto-base

O título do texto-base da questão, *El virus del papiloma humano (HPV) también es un problema de hombres*, é argumentativo. O elemento *también* confere argumentatividade ao título. Associado ao acréscimo de informações, o advérbio *también* pressupõe a adição de uma informação nova a outra anteriormente citada. Contudo, observe-se que não há termo equivalente a *hombres* no segmento de discurso que é esse título. Mas a ideia de adição está dada. A informação e a consequente argumentação estão contidas na língua. Ao dizer *El virus del papiloma humano (HPV) también es un problema de hombres*, evoca-se o seguinte encadeamento, paráfrase do enunciado: (1) *se piensa que el virus papiloma humano (HPV) es un problema solo de mujeres sin embargo es un problema de hombres y mujeres*. Outras paráfrases possíveis são as dos seguintes encadeamentos evocados:

(1') el virus del papiloma humano (HPV) es un problema de mujeres **e incluso** de hombres

(1'') el virus del papiloma humano (HPV) es un problema **tanto** de hombres **como** de mujeres

(1''') **aunque** sea usted hombre, el virus del papiloma humano (HPV) es un problema suyo

Evocando os encadeamentos acima dispostos, obtêm-se elementos lingüísticos que convalidam a hipótese apresentada por Anscombe (1973), Fauconnier (1975) e Carel (2011) a respeito da universalidade. Carel (2011, p.194), a respeito dos avanços de Fauconnier, comenta que ele viu não apenas o parentesco que aqui podemos indicar que há entre *hombres* e *mujeres*, mas também viu, no emprego da concessão, uma forma de exprimir um julgamento universal. Esse julgamento universal pode ser entendido como universalidade e generalização.

Como exemplo, podem-se citar os encadeamentos (1'), (1'') e (1''') que contêm estruturas linguísticas que representam essa universalidade e generalidade, sendo (1''') aquela em que se tem uma construção concessiva (*aunque*), como a analisada pelos autores. A generalização, feita a partir dos encadeamentos evocados expressos acima, é a de que *el virus del papiloma humano (HPV) es un problema de todos*.

A partir desse encadeamento, são expressos os seguintes aspectos:

el virus del papiloma humano (HPV) es un problema de todos DC es un problema de hombres

el virus del papiloma humano (HPV) es un problema de todos DC es un problema de mujeres

el virus del papiloma humano (HPV) es un problema de todos DC es un problema de hombres y mujeres

Trecho 1 (instauração do problema: HPV, homens e mulheres)

Para algunos hombres, el virus del papiloma humano (HPV) es algo muy lejano. Se olvidan de que ellos también se infectan y de que, al contagiarnos, nos están regalando un pasaporte mágico para el cáncer cérvico-uterino - segunda causa de muerte entre las mujeres de México -

Nesse trecho do discurso, encontram-se os seguintes aspectos argumentativos:

el virus del papiloma humano es algo muy lejano para algunos hombres DC se olvidan que también se infectan

el virus del papiloma es muy lejano para algunos hombres DC se olvidan que pueden contagiar a otras personas

Salienta-se a função dos seguintes termos: *ellos* em oposição a um *nosotras* que não é enunciado e *nos* em *contagiarnos* e em *nos están regalando* que faz referência ao *nosotras*, que não é explícito, e a um locutor feminino. Compreende-se a existência semântica desse elemento feminino por trás dos termos explícitos porque existe uma argumentação posterior que a ratifica:

recibir un pasaporte mágico para el cáncer cérvico-uterino DC ser mujer

Trecho 2 (um problema de todos)

incluso me ha tocado escuchar en boca de algunos de ellos que “sólo se trata de una infeccioncita”. Pues bien, el HPV también es un problema de hombres, no sólo porque propaga la infección entre la población femenina, sino también porque este virus produce otros problemas de salud tanto en hombres como en mujeres, incluyendo verrugas genitales y cáncer

de boca y garganta que, si bien no son tan conocidos o alarmantes por su cantidad, como otros tipos de cáncer, también constituyen un riesgo.

Para descrever a unidade semântica desse trecho, parte-se do primeiro segmento discursivo enunciado no texto: el virus del papiloma humano es muy lejano para algunos hombres...

___ DC piensan que se trata de una infeccioncita

___ DC piensan que es un problema menor

___ DC piensan que no es un problema suyo

piensan que no es un problema suyo PT también es un problema de hombres
el virus del papiloma humano propaga la infección entre la población femenina DC también es un problema de hombres

el virus del papiloma humano produce otros problemas de salud tanto en hombres como en mujeres DC es un problema de **todos**

el virus del papiloma humano produce cáncer de boca y garganta en hombres y mujeres DC constituye un riesgo para **todos**

Trecho 3 (combate ao HPV/solução do problema)

Por lo anterior, la Academia Americana de Pediatría decidió enfrentarse al HPV mediante vacunas que se ponen tanto a mujeres como hombres. Los especialistas afirman que la vacuna es más efectiva si se administra antes de que el niño se vuelva sexualmente activo, y responde mejor en el organismo de varones entre 9 y 15 años.

Encontra-se nesse trecho um enunciado que corresponde ao aspecto: decidir enfrentarse al HPV DC poner vacunas tanto a mujeres como a hombres

O bloco semântico síntese é aquele que relaciona um segmento que se refere ao problema e outro que corresponde à solução. O segmento que se refere ao problema foi apresentado desde o título, elaborado semanticamente no primeiro trecho, ao tratar de hombres e mulheres e desenvolvido argumentativamente em direção à universalidade/generalização no terceiro trecho. O segundo segmento corresponde à solução e foi enunciada no terceiro trecho, a partir do qual se evocou o último encadeamento discriminado. Assim, tem-se como aspecto expreso:

neg-el virus del papiloma humano afecta solo un género DC neg-poner vacunas solo a mujeres

A partir desse aspecto, afirma-se que tem-se constituído o bloco semântico intermediário do discurso do texto-base, qual seja: ***necesidad-de-vacunar-a-todos-contra-el-HPV:***

(i) el virus del papiloma humano afecta solo un género DC poner vacunas solo a mujeres
(ii) el virus del papiloma humano afecta solo un género PT neg-poner vacunas solo a mujeres

(iii) neg-el virus del papiloma humano afecta solo un género DC neg-poner vacunas solo a mujeres

(iv) neg-el virus del papiloma humano afecta solo un género PT neg-poner vacunas solo a mujeres

Observando-se a construção do texto, vê-se que esse se organiza em oposição ao senso comum, *se piensa que el virus papiloma humano (HPV) es un problema solo de mujeres por lo tanto no es un problema de hombres*, porque seu discurso é orientado semanticamente a uma construção transgressiva, a saber: *se piensa que el virus del papiloma humano (HPV) es un problema solo de mujeres sin embargo es un problema de hombres y mujeres*. Ao identificar-se o senso comum como ponto de partida para a argumentação do discurso do texto-base, tem-se um bloco-síntese ***el-HPV-afecta-a-todos***, no qual os dois segmentos se relacionam, quais sejam: A = *el virus del papiloma humano (HPV) afecta a las mujeres* e B = *ser un problema solo de las mujeres*

(i) el virus del papiloma humano (HPV) afecta a las mujeres DC es un problema solo de las mujeres

(ii) neg-el virus del papiloma humano (HPV) afecta a las mujeres DC neg-se un problema solo de las mujeres

(iii) el virus del papiloma humano (HPV) afecta a las mujeres PT neg-ser un problema solo de mujeres

(iv) neg-el virus del papiloma humano (HPV) afecta a las mujeres PT es un problema solo de mujeres

Com os aspectos argumentativos do bloco semântico ***el-HPV-afecta-a-todos*** identifica-se que (i) corresponde ao senso comum, enquanto (iii) é a ideia que acrescenta informação e é argumentativamente mais interessante. Por ser esse o encadeamento evocado pelo discurso, pode-se dizer que esse elemento da descrição ratifica o pertencimento da questão à habilidade 6 (H6 - utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas).

Comando da questão

O texto aborda a temática do HPV. Ao discorrer sobre o contágio e a prevenção do papiloma humano, a autora afirma aos leitores que esse vírus é

O comando da questão estipula o termo que deve *conectar* a construção argumentativa que se requer como resposta. Pela construção argumentativa solicitada ser de conexão, o encadeamento fornecido como resposta deve explicitar/materializar o termo. A partir dessa constatação, tem-se uma orientação argumentativa bastante clara para a completude do encadeamento, visto que o termo *virus* se materializou em muitos encadeamentos da descrição semântica do texto-base. Assim, para encontrar a alternativa correta, basta verificar qual encadeamento proposto corresponde a um encadeamento presente na análise e quais os itens que apresentam argumentações que não correspondem à análise. Todos os encadeamentos devem ser orientados a partir do termo materializado *virus*, em construções argumentativas conectivas e, além disso, devem ser *centradas* ou *conectada* em relação a *contágio* e *prevenção* devido à explicitação dessa orientação no comando da questão.

Alternativas de resposta

- (A) estudado pela Academia Americana de Pediatria por seus efeitos em crianças.
- (B) responsável pelo aumento de casos de câncer na população jovem mexicana.
- (C) ignorado pelos homens por se restringir à população feminina.
- (D) combatido por vacinas que devem ser aplicadas tanto em mulheres como em homens.
- (E) classificável como um problema superável pela facilidade com que se enfrenta a infecção.

Para resolvermos esta questão, analisamos separadamente cada alternativa, a fim de identificar aquela que, entrelaçada com o comando da questão, evoque um encadeamento que seja uma paráfrase daqueles descritos no texto-base. Além disso, identificamos o tipo da construção argumentativa para encontrar aquela que satisfaz o comando da questão e esteja em relação a *contágio* e *prevenção*.

- (A) estudado pela Academia Americana de Pediatria por seus efeitos em crianças.

Argumentação comunicada: o vírus causa efeitos em crianças DC foi estudado pela Academia Americana de Pediatria.

Construção argumentativa: conectada a efeito e centrada em consequência

- (B) responsável pelo aumento de casos de câncer na população jovem mexicana.

Argumentação comunicada: o vírus é responsável pelo aumento de casos de câncer na população jovem mexicana DC deve ser prevenido.

Construção argumentativa: conectada a câncer e a prevenção.

(C) ignorado pelos homens por se restringir à população feminina.

Argumentação comunicada: o vírus se restringe à população feminina DC é ignorado pelos homens

Construção argumentativa: centrada em contágio e em atenção/conhecimento

(D) combatido por vacinas que devem ser aplicadas tanto em mulheres como em homens.

Argumentação comunicada: o vírus contagia a todos DC deve ser combatido por vacinas aplicadas tanto em mulheres como em homens.

Construção argumentativa: conectada a contágio e a combate e centrada em prevenção

(E) classificável como um problema superável pela facilidade com que se enfrenta a infecção.

Argumentação comunicada: a infecção do vírus se enfrenta com facilidade DC pode-se classificar o vírus como um problema superável

Construção argumentativa: conectada a enfrentamento e a superação

Apenas a alternativa (D) corresponde às solicitações da questão e apresenta uma construção argumentativa organizada a partir da idéia de *contágio* e *prevenção* do vírus. O enunciado da alternativa é uma paráfrase do aspecto expresso pelo encadeamento evocado por *el virus del papiloma humano es un problema de todos DC poner vacunas tanto a mujeres como a hombres*, apontado como ilustração do bloco semântico intermediário do texto-base.

Pelo fato de o título do texto ser argumentativo e possibilitar construções conectada a *contágio*, tem-se nele justamente metade das informações necessárias à resposta. Havendo sido solicitadas duas informações, uma a respeito de *contágio* e a outra a respeito de *prevenção* extraíram-se da descrição elementos que correspondem a essas unidades temáticas. Do título e do corpo do texto base (trechos 1 e 2) se extraiu o segmento correspondente ao **contágio** (*el*

virus del papiloma humano es un problema de todos/ el virus del papiloma humano afecta a todos) e a expressão acerca da **prevenção**, *vacuna*, foi retirada da análise do terceiro trecho, em que se enunciou a solução para o problema do contágio: *poner vacunas tanto a mujeres como a hombres*. A relação entre o conhecimento de o HPV ser contagioso e de demandar uma prevenção é argumentativamente descrita em um aspecto previsto na língua, em que há a explicitação de uma causa e de uma consequência: *ser contagioso DC necessidade de prevención*.

5.1.2.1 Discussão

É indispensável que comentemos, a respeito especialmente da questão 2, o papel do recurso textual *título* — *El virus del papiloma humano (HPV) también es un problema de hombres* —, empregado como recurso argumentativo central para a orientação da construção do sentido do discurso central, ou seja, do texto-base e, além disso, para a sinalização da resposta correta e consequente resolução exitosa da questão. O advérbio *también* apresentou-se como um recurso linguístico e semântico à orientação de uma totalidade, universalidade e/ou generalização. Nessa questão, o bloco semântico intermediário do discurso do texto-base *necesidad-de-vacunar-a-todos-contra-el-HPV* foi valorizado pelo enfoque do macrodiscurso-questão. Devido à orientação de recorte semântico proposta pelo comando da questão, tivemos um bloco semântico síntese da questão diferente do bloco semântico síntese do texto-base, a saber: *neg-el virus del papiloma humano afecta solo un género DC neg-poner vacunas solo a mujeres*.

Associamos essa valorização ao tipo informativo do texto-base. Ao obter-se o aspecto argumentativo *el virus del papiloma humano (HPV) afecta a las mujeres PT neg-ser un problema solo de mujeres* identificamos que esse é um ponto de vista que se articula através de um encadeamento transgressivo e que informa, uma vez que se distancia do senso comum, do que muitos pensam a respeito do HPV: *se piensa que el virus del papiloma humano (HPV) afecta solo a las mujeres*, e encadeia um segmento informativo, como se pode ver no encadeamento síntese do discurso do texto-base: *se piensa que el virus del papiloma humano (HPV) afecta solo a las mujeres **sin embargo** es un problema también de hombres*.

5.1.3 QUESTÃO 3: Canción

A terceira questão da prova é classificada como pertencente à habilidade oito da Matriz de Referência do ENEM e, portanto, busca verificar se o candidato é capaz de *reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística*. Apresenta-se abaixo a questão na íntegra e posteriormente a análise dos seus componentes: o texto base, o comando da questão e as alternativas de resposta.

Aquí estoy establecido,
 En los Estados Unidos,
 Diez años pasaron ya,
 En que crucé de mojado,
 Papeles no he arreglado,
 Sigo siendo un ilegal.
 Tengo mi esposa y mis hijos,
 Que me los traje muy chicos,
 Y se han olvidado ya,
 De mi México querido,
 Del que yo nunca me olvido,
 Y no puedo regresar.
 [...]
 Mis hijos no hablan conmigo,
 Otro idioma han aprendido,
 Y olvidado el español,
 Piensan como americanos,
 Niegan que son mexicanos,
 Aunque tengan mi color.

LOS TIGRES DEL NORTE. *Jaula de oro*. Woodland Hills, Califórnia: Fonovisa, 1966
 (fragmento)

A letra da canção coloca em cena um dilema por vezes vivenciado por imigrantes. Esse dilema se configura no sentimento do pai em relação ao (à)

- (A) diluição de sua identidade latino-americana, advinda do contato cotidiano com o outro.
- (B) distanciamento dos filhos, gerado pela apropriação da língua e da cultura do outro.
- (C) preconceito étnico-racial sofrido pelos imigrantes mexicanos no novo país.
- (D) desejo de se integrar à nova cultura e de se comunicar na outra língua.
- (E) vergonha perante os filhos de viver ilegalmente em outro país.

Texto-base

O texto-base da questão é uma canção intitulada *Jaula de Oro* de um grupo musical chamado *Los Tigres del Norte*. A canção não tem seu título disposto inicialmente, como introdução à canção, estando essa informação contida na referência do texto-base. Para a análise do discurso veiculado pelo texto-base, divide-se esse em três trechos, uma vez que se identifica que no primeiro existe uma unidade temática porque é a apresentação do pai/locutor,

no segundo, a temática se centra na apresentação dos membros de sua família (esposa e filhos) e no terceiro trecho trata-se da relação desse pai com seus filhos.

Trecho 1 (apresentação do locutor em primeira pessoa)

Aquí estoy establecido,
 En los Estados Unidos,
 Diez años pasaron ya,
 En que crucé de mojado,
 Papeles no he arreglado,
 Sigo siendo un ilegal.

O primeiro trecho é declarativo. A unidade temática é identificada devido aos elementos linguísticos que se referem ao locutor - *estoy, crucé, he arreglado, sigo* - em sua relação com o lugar que ocupa, os Estados Unidos. Os aspectos argumentativos que se identificam dizem respeito ao status de imigrante ilegal do locutor:

cruzar (la frontera) mojado DC ser inmigrante ilegal
 no haberse arreglado papeles DC seguir siendo un inmigrante ilegal

Percebe-se que, na falta de conectores, o papel argumentativo de encadear os segmentos é atribuído às vírgulas. Essa característica parece estar condicionada à estilística e à composição formal/estrutural do gênero discursivo *canção*, em que as informações são fornecidas em versos, cabendo ao leitor reconstruir seu encadeamento argumentativo, conforme sejam dadas as orientações semânticas que autorizem encadeamentos normativos e transgressivos e que conduzam a progressão do discurso e a constituição de seu sentido.

Trecho 2 (a constituição de sua família)

Tengo mi esposa y mis hijos,
 Que me los traje muy chicos,
 Y se han olvidado ya,
 De mi México querido,
 Del que yo nunca me olvido,
 Y no puedo regresar.

No segundo trecho são introduzidas referências a outras pessoas, pertencentes à família. Após a citação da esposa, o discurso é construído argumentativamente em relação aos filhos. Essa compreensão se dá pelo entendimento de a vírgula presente ao final do primeiro verso introduzir uma oração explicativa.

Sobre os filhos, argumenta-se a partir dos seguintes encadeamentos que são evocados:

(a los hijos) me los traje (a EEUU) muy chicos DC se han olvidado de México
mis hijos se han olvidado de México PT yo nunca me olvido de mi México querido
 yo nunca me olvido de México PT yo no puedo regresar
 yo no puedo regresar a México PT quiero mucho a México

O aspecto destacado em negrito é aquele que marca semanticamente e argumentativamente uma diferença entre o locutor/pai e seus filhos. O bloco semântico ao qual pertence é o **familia-con-la-misma-historia-comparte-los-mismos-recuerdos**, já que se trata de uma família de imigrantes que têm a ida do México aos Estados Unidos como um ponto em comum, por isso, poder-se-ia argumentar:

mis hijos se han olvidado de México DC yo me he olvidado de México
mis hijos se han olvidado de México PT neg-yo me he olvidado de México
 neg-mis hijos se han olvidado de México DC neg-no me he olvidado de México
 neg-mis hijos se han olvidado de México PT yo me he olvidado de México

Trecho 3 (as relações familiares)

Mis hijos no hablan conmigo,
 Otro idioma han aprendido,
 Y olvidado el español,
 Piensan como americanos,
 Niegan que son mexicanos,
 Aunque tengan mi color.

Esse trecho, assim como o trecho 2, está centrado em *hijos*. O incremento semântico se dá pela discussão acerca da comunicação entre o locutor/pai e seus filhos devido ao idioma que falam e sua forma de pensar. Alguns entrelaçamentos previstos na língua a respeito desses temas são:

família DC mesmo idioma
 mesmo idioma DC mesma nacionalidade
 mesma nacionalidade DC mesmo pensamento
 aprender outro idioma DC esquecer seu idioma
 mesma cor DC mesma nacionalidade

Contudo, as argumentações do trecho 3 rompem algumas dessas expectativas de encadeamentos normativos, como é possível ver no levantamento dos encadeamentos evocados pelo discurso analisado:

mis hijos han aprendido otro idioma DC no hablan conmigo

mis hijos han aprendido otro idioma DC han olvidado el español

mis hijos piensan como americanos DC niegan que son mexicanos

mis hijos tienen mi color DC son mexicanos como yo

mis hijos son mexicanos como yo PT niegan que son mexicanos

A argumentação está bastante enfocada na oposição, marcada pelo elemento *otro*. A informação semântica contida no emprego dessa palavra é de distanciamento dos filhos em relação ao locutor. Aprendendo *otro idioma*, os filhos já não falam o *seu idioma*. Pensando como os americanos, os filhos pensam como *o outro*. A consequência semântica dos encadeamentos evocados ao longo do trecho levam à argumentações acerca de *afastamento*, *distanciamento* entre os filhos, sobre quem se fala, e o locutor, que é quem enuncia:

mis hijos son mexicanos como yo PT piensan como americanos

mis hijos son mexicanos como yo PT no hablan español

mis hijos son mexicanos como yo PT lo niegan

Comando da questão

A letra da canção coloca em cena um dilema por vezes vivenciado por imigrantes. Esse dilema se configura no sentimento do pai em relação ao (à)

Ao solicitar o *dilema* vivenciado por imigrantes, orienta-se à resolução da questão solicitando-se uma atenção aos encadeamentos transgressivos, pois são esses encadeamentos que apresentam um dilema, uma fuga ao corriqueiro. A introdução da expressão “*sentimento do pai*” também orienta o discurso a termos que se associam e se relacionam na língua com esse componente lexical, por exemplo: ser pai DC ter filhos, ser pai DC ter família, ter um sentimento de pai DC ter uma relação familiar, etc.

Alternativas de resposta

- (A) diluição de sua identidade latino-americana, advinda do contato cotidiano com o outro.
- (B) distanciamento dos filhos, gerado pela apropriação da língua e da cultura do outro.
- (C) preconceito étnico-racial sofrido pelos imigrantes mexicanos no novo país.
- (D) desejo de se integrar à nova cultura e de se comunicar na outra língua.
- (E) vergonha perante os filhos de viver ilegalmente em outro país.

Analisa-se separadamente cada alternativa:

(A) diluição de sua identidade latino-americana, advinda do contato cotidiano com o outro.

Grifa-se o termo *sua*, já que ele define a identidade latino-americana, supostamente diluída, como pertencente ao locutor/pai. No entanto, segundo os aspectos argumentativos descritos na análise do texto-base, encontrou-se que: *mis hijos son mexicanos como yo PT lo niegan*. Dessa forma, a identidade diluída poderia estar associada aos filhos, mas não ao pai, que marca a sua identidade mexicana nos seguintes encadeamentos evocados no trecho 2:

yo nunca me olvido de México PT yo no puedo regresar
yo no puedo regresar a México PT quiero mucho a México

Além disso, é possível identificar a seguinte argumentação, fruto da união de segmentos pertencentes ao primeiro e ao segundo trechos, os quais tratam da apresentação do locutor em relação ao seu país de origem:

Diez años pasaron ya **pero** yo nunca me olvido de mi México querido

Poder-se-ia esperar uma argumentação interna de *identidad* do tipo TIEMPO DC OLVIDARSE, pertencente ao bloco el-tiempo-hace-que-uno-se-olvide-de-su-identidad, no entanto, tivemos a enunciação do locutor indo ao encontro de *tiempo PT neg-olvidarse* e, portanto ao encontro de *tiempo PT neg-disolución de la identidad*.

(B) distanciamento dos filhos, gerado pela apropriação da língua e da cultura do outro.

Alguns encadeamentos argumentativos evocados pelo discurso do texto-base são argumentações internas de *distanciamento familiar*. São estes:

los hijos han aprendido otro idioma DC no hablan con su padre
los hijos han aprendido otro idioma DC han olvidado el idioma de su padre
los hijos piensan como americanos DC niegan que son mexicanos como el padre
los hijos tienen el color de su padre PT niegan que son mexicanos como el padre

Como comentado na introdução da análise do terceiro trecho do texto-base, há orientações discursivas previstas na língua que relacionam o idioma de um pai à possibilidade de comunicação entre ele e seus filhos. O sentido autorizado pelo discurso do texto-base é:

neg-español DC neg-comunicación
hijos PT neg-comunicación con el padre
neg-comunicación con el padre DC neg-proximidad

hijos PT neg-proximidad

Justamente ao chegar-se a *hijos PT neg-proximidad* é que encontramos a resposta correta da questão, uma vez que esse aspecto simboliza o *distanciamiento familiar*. O bloco semântico seria o de *proximidad-determinada-por-la-relación-familiar* e compreende os seguintes aspectos:

hijos DC proximidad

hijos PT neg-proximidad

neg-hijos DC neg-proximidad

neg-hijos PT proximidad

Como dito na análise do comando da questão, ao solicitar-se um *dilema*, fomos orientados a um sentido contrário à previsibilidade, a uma quebra do senso comum. Assim, a relação normativa é a esperada e corriqueira, em que, ao pensar-se a relação familiar como condicionante de proximidade ou a proximidade sendo determinada pelas relações familiares, seria previsível *hijos DC proximidad*, no entanto, o discurso do texto-base tem seu sentido orientado ao encontro do aspecto transgressivo *hijos PT neg-proximidad*, sendo a resposta (B) a resposta correta da questão.

(C) preconceito étnico-racial sofrido pelos imigrantes mexicanos no novo país.
--

Essa alternativa parece bastante deslocada do sentido do discurso central analisado, no qual não foram encontradas argumentações acerca de preconceito étnico-racial sofrido pelos imigrantes mexicanos nos Estados Unidos. Acredita-se que a presença de uma alternativa como essa faça referência ao conhecimento de mundo do candidato, mas, pelo fato de a questão analisada ser de compreensão leitora, não encontra respaldo semântico no texto-base. O sentido orientado pelo discurso da alternativa (C), sofrer preconceito étnico-racial DC dilema, não corresponde nem mesmo aos segmentos do texto-base. Evidencia-se aqui a importância de articulação entre as diferentes partes do texto, sobretudo porque entendemos a questão como um macrodiscurso, cujo entrelaçamento das partes origina uma argumentação autorizada pelo discurso central, ou seja, pelo discurso do texto-base.

(D) desejo de se integrar à nova cultura e de se comunicar na outra língua.

Ainda que se verifique, junto ao texto-base, um sentido correspondente à terra natal do locutor, seu discurso não autoriza argumentações acerca de qualquer desejo de integração à

nova cultura e ao desejo de se comunicar na outra língua. Vejam-se os encadeamentos evocados pelo texto base:

mis hijos se han olvidado de México PT yo nunca me olvido de mi México querido
yo nunca me olvido de México PT yo no puedo regresar
yo no puedo regresar a México PT quiero mucho a México

Esses encadeamentos tratam do sentimento do pai em relação ao seu país de origem e não podem ser entendidos como argumentações favoráveis à integração à cultura americana.

Tampouco se pode afirmar sobre o imigrante ter um sentimento de pai quanto ao desejo de se comunicar em outra língua. Como foi apontado na análise do terceiro trecho do texto-base, o termo *otro* está associado ao idioma dos filhos, apontado como a causa do afastamento dos filhos em relação ao pai e não do pai em relação aos seus filhos.

Ao enunciar “*Mis hijos no hablan conmigo / otro idioma han aprendido*” enuncia-se em consonância com “*mis hijos se han alejado de mí porque hablan otro idioma*” e não de “*me he alejado yo de mis hijos porque no hablo su/otro idioma*”. A enunciação de “*mis hijos no hablan conmigo / otro idioma han aprendido*” orienta para o sentido de *otro-idioma-que-aleja-mis-hijos-de-mí*.

Não se trata de um discurso sobre otro idioma que é *otro-idioma-que-me-aleja-de-los-hijos*, autorizado por enunciados como “*no hablo con mis hijos porque han aprendido otro idioma*”, nem no sentido de *otro-idioma-que-aleja-el-uno-del-otro*, em que se entende o afastamento como recíproco e é autorizado por enunciados como “*mis hijos y yo no nos hablamos porque otro idioma han aprendido*”.

(E) vergonha perante os filhos de viver ilegalmente em outro país.

O enunciado dessa alternativa poderia ser escrito sob a seguinte notação técnica: *viver ilegalmente DC ter vergonha perante os filhos*. No discurso do texto-base, os únicos segmentos encadeados com o componente lexical *ilegal* foram os seguintes:

cruzar (la frontera) mojado DC ser inmigrante ilegal
no haberse arreglado papeles DC seguir siendo un inmigrante ilegal

No texto-base nenhum segmento que contivesse *ilegal* foi encadeado a outro segmento que fizesse referência à *vergonha*, não havendo, em nenhum dos trechos analisados nenhuma argumentação externa de *vergonha*. Tampouco se descreveu algum aspecto que pudesse ser uma argumentação interna de *vergonha*. Portanto, afirma-se que o texto não trata desse sentimento, não sendo possível afirmar nada sobre isso.

Assim como comentado na análise da alternativa (C), poder-se-ia afirmar que (D) e (E) também introduzem argumentações normativas, associadas ao senso comum que, ainda que sejam previstas na língua, não são autorizadas pelo discurso do texto-base.

5.1.3.1 Discussão

Após analisar-se a questão 3 do Exame de 2017, o que primeiro se evidencia na questão de número 4 da mesma prova, cuja descrição semântica apresenta-se acima, foi a ausência de título ao texto-base. Observe-se que a referência do texto base indica que essa canção pertence ao grupo musical *Los Tigres del Norte* e que se intitula *Jaula de oro*. No entanto, também pela referência, vemos que o texto-base é, na verdade, um fragmento de um discurso mais extenso²⁴, esse sim intitulado *Jaula de oro*. O que se percebeu a partir da análise semântica é que o texto-base, ou seja, novo discurso, oriundo de um recorte do discurso integral da canção, não comporta as relações de sentido que poderiam se interligar às indicações de continuidade discursiva e sinalizações para argumentações previstas pelo título *Jaula de oro*. Dessa forma, conclui-se que o recorte do texto original foi bem feito, mantendo-se enunciados que, agrupados, conferem ao texto o status de discurso, por este estar dotado de sentido argumentativo e ser compreensível como uma unidade. Além disso, a ausência do título original foi uma decisão acertada, pois esse não refletiria a unidade de sentido que se conseguiu com o recorte textual.

A estrutura textual do texto-base garante a divisão exitosa e significativa do mesmo em partes com temáticas definidas, conforme apontado pela análise. Sua divisão em estrofes, bem construídas semanticamente, mantém unidos aqueles segmentos que devem ser encadeados normativamente ou transgressivamente para a reconstrução do sentido. Além disso, a estrutura do texto em estrofes faz com que, nesse caso analisado, tenha-se um papel argumentativo delegado às vírgulas e ao termos linguísticos, tais como “*mi/mis*” (*mis hijos*), bem como as terminações indicativas de primeira pessoa — já comentadas durante a descrição semântica —, “*y*” (*Tengo mi esposa y mis hijos, / Que me los traje muy chicos, y se han olvidado ya*), “*otro*” (*Mis hijos no hablan conmigo, / Otro idioma han aprendido*), “*negar*” (*Niegan que son mexicanos*).

²⁴ Disponível nos anexos desta dissertação.

5.1.4 QUESTÃO 4: Emotivo encontro en la universidad pública

A questão analisada abaixo é classificada como pertencente à sétima habilidade (H7 - Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social). Sua classificação justifica-se pelo gênero discursivo notícia, que relata uma fala do ex-presidente uruguaio Mujica, dirigida a uruguaiois residentes em Nova York. A função discursiva de informar é requerida dos candidatos, que devem marcar a alternativa que corresponde ao desejo expresso pelo ex-presidente em sua fala.

Emotivo encontro en la universidad pública

El entonces mandatario uruguayo recibió el cariño de sus compatriotas residentes en Nueva York e informó sobre la evolución del país, las políticas de gobierno, los avances y cuentas pendientes. Como en ocasiones similares, se multiplicaron las muestras de respeto y emoción. “Una nación es un formidable sentimiento de un ‘nosotros’”, dijo.

Mujica comenzó su discurso relatando lo recogido de otras experiencias de comunidades en el exilio. “Muchos de ustedes echaron raíces, tienen hijos y no pueden cometer la agresión de descuajarle la vida. Tienen que cargar con esa nostalgia de ser de allá, pero estar acá”, dijo.

“Estamos metidos en la lucha por mejorar las circunstancias, con el sueño de que las generaciones que vengan, pueden venir con más soltura, con más apoyo”, dijo el Presidente.

Mujica se refirió a algunas críticas que reciben algunas políticas sociales. “Nos acusan de que damos sin contrapartida. Nos dicen ‘a la gente no hay que darle pescado, sino enseñarle a pescar’. Sí - razonó el Presidente -, pero cuando le afanaste la caña, le afanaste el bote, ¿qué le vas a pedir? Para atrás no arreglamos, arreglamos para adelante”.

Disponível em: www.republica.com.uy. Acesso em: 26 set. 2013 (adaptado)

No discurso dirigido aos compatriotas radicados em Nova York, o então presidente Mujica expressa o desejo de que os cidadãos que vivem no Uruguai

- (A) apoiem as políticas públicas afirmativas.
- (B) integrem-se ao processo de globalização.
- (C) cultivem o sentimento nacionalista.
- (D) ofereçam uma contrapartida à nação.
- (E) tenham melhores condições de vida.

Texto-base

Dividiu-se o texto-base em trechos, mantendo-se a unidade dos temas das argumentações presentes.

Trecho 1 (empatia, porque no final das contas somos uruguaiois)

El entonces mandatario uruguayo recibió el cariño de sus compatriotas residentes en Nueva York e informó sobre la evolución del país, las políticas de gobierno, los avances y cuentas pendientes. Como en ocasiones similares, se multiplicaron las muestras de respeto y emoción. “Una nación es un formidable sentimiento de un ‘nosotros’”, dijo.

O primeiro parágrafo do texto se refere à contextualização do encontro anunciado pelo título. Esclarece que o encontro se deu entre o atual presidente uruguaio e os seus compatriotas residentes em Nueva York. Essa descrição dos fatos, presente no primeiro enunciado, não é argumentativo *de per se*, porém contém indicações da continuidade do discurso porque se vê que há uma empatia entre as partes envolvidas. Para esta análise, parte-se da ideia da empatia fornecida pelo primeiro enunciado, *el entonces mandatario uruguayo recibió el cariño de sus compatriotas residentes en Nueva York e informó sobre la evolución del país, las políticas de gobierno, los avances y cuentas pendientes*, entendido como uma argumentação externa de *empatía*:

compatriotas DC *empatía*

recibir *cariño* de los compatriotas DC *empatía*

informar sobre las cuentas pendientes DC *empatía*

Somando-se ao discurso o segundo enunciado, *como en ocasiones similares, se multiplicaron las muestras de respeto y emoción*, argumenta-se em favor de *mostra de respecto DC empatía*, também com *empatía* como segmento aporte. Em “*Una nación es un formidable sentimiento de un ‘nosotros’*”, *dijo*, veiculam-se as seguintes argumentações:

empatía DC *respeto*

empatía DC *emoción*

empatía DC *sentimiento de un ‘nosotros’*

Trecho 2 (ser uruguaio no entanto não viver no Uruguai)

Mujica comenzó su discurso relatando lo recogido de otras experiencias de comunidades en el exilio. “Muchos de ustedes echaron raíces, tienen hijos y no pueden cometer la agresión de descuajarle la vida. Tienen que cargar con esa nostalgia de ser de allá, pero estar acá”, dijo.

Nesse trecho, tem-se um desenvolvimento do conceito da empatia introduzido pelos primeiros enunciados. Se o primeiro tratava daquilo que os une, ou seja, do pertencimento do presidente e dos compatriotas à nação uruguaia, no segundo trecho apresenta-se aquilo que os diferencia, mas que não rompe com a empatia. Mujica se dirige ao público formado por pessoas exiladas e trata da sua perspectiva em relação a comunidades que vivem no exílio. Assim, tem-se que

echar raíces y tener hijos en Nueva York DC no poder cometer la agresión de descuajarle la vida

echar raíces y tener hijos en Nueva York DC cargar con la nostalgia de ser de Uruguay
pero estar en Nueva York

echar raíces en Nueva York DC neg-estar en Uruguay

Trecho 3 (desejo governamental)

<p>“Estamos metidos en la lucha por mejorar las circunstancias, con el sueño de que las generaciones que vengan, pueden venir con más soltura, con más apoyo”, dijo el Presidente.</p>
--

Se antes, no primeiro trecho, o termo *nosotros* se referia a Mujica e seus compatriotas, o uso de *estamos* no começo do trecho três indica um *nosotros* diferente, que se refere ao grupo de governantes do qual Mujica faz parte. A partir disso, apresenta-se o anseio desse grupo por determinados progressos:

mejorar las circunstancias DC mejorar las condiciones para venir

soñar que las generaciones que vengan puedan venir con más soltura DC luchar por mejorar las circunstancias

soñar que las generaciones que vengan tengan mejores circunstancias DC luchar por mejorar las circunstancias

deseo de apoyar a las generaciones que vengan DC luchar por mejorar las circunstancias

deseo de que las generaciones futuras vengan con más soltura DC luchar por mejorar las circunstancias

Associam-se aos segmentos discursivos as argumentações acerca de *deseo* visto que o emprego de *sueño* e de *generaciones que vengan* instruem quanto a situações futuras almejadas, desejadas por aqueles que estão *metidos en la lucha por mejorar las circunstancias*.

Trecho 4 (críticas às políticas sociais)

<p>Mujica se refirió a algunas críticas que reciben algunas políticas sociales. “Nos acusan de que damos sin contrapartida. Nos dicen ‘a la gente no hay que darle pescado, sino enseñarle a pescar’. Sí - razonó el Presidente -, pero cuando le afanaste la caña, le afanaste el bote, ¿qué le vas a pedir? Para atrás no arreglamos, arreglamos para adelante”.</p>
--

A articulação do terceiro trecho com esse se dá na relação entre a luta de Mujica por melhorar as circunstâncias e o fato de haver quem o critique. Assim, pode-se afirmar que a informação do terceiro trecho *luchar por mejorar las circunstancias* orienta argumentativamente para o aspecto:

luchar por mejorar las circunstancias PT haber críticos

O encadeamento evocado inicialmente, *ser acusado de dar sin contrapartida DC recibir críticas*, indica o descontentamento desses críticos frente ao não recebimento de contrapartida por parte do governo, que assume que: *políticas sociales sin contrapartida DC críticas*. Esse aspecto, considerado no discurso, indica a diferença da perspectiva do governo e dos seus críticos. Enquanto os críticos esperam que as políticas sociais sejam acompanhadas de uma contrapartida (*políticas sociales DC necesidad de contrapartida*), Mujica enuncia desde o ponto de vista centrado na impossibilidade de contrapartida (*políticas sociales PT neg-necesidad de contrapartida*). Esses dois aspectos evidenciam a divergência quanto às construções argumentativas dos críticos e de Mujica.

Ao enunciar-se *Nos dicen 'a la gente no hay que darle pescado, sino enseñarle a pescar'*, marca-se essa divergência argumentativa existente entre os pontos de vista de Mujica e de seus críticos.

Dar el pescado:

Políticas sociales PT neg-pedir contrapartida

Enseñar a pescar:

políticas sociales DC pedir contrapartida

Elucida-se que existem duas possibilidades de visão acerca das políticas sociais. Mujica, apesar de reconhecer como plausível a perspectiva de que se deve *enseñar a pescar*, apresenta argumentações orientadas a partir de:

le afanaron muchas cosas DC neg-possibilidade de contrapartida

neg-possibilidade de contrapartida PT políticas sociales

políticas sociales PT neg-pedir contrapartida

Portanto, conclui-se que ainda que Mujica considere o ponto de vista dos críticos, correlata a *enseñar a pescar*, ele se identifica com aquela que vai ao encontro de *dar el pescado* devido à *neg-possibilidade de contrapartida* que o obriga a defender a argumentação que contém um segmento *neg-pedir contrapartida*.

Comando da questão

No discurso dirigido aos compatriotas radicados em Nova York, o então presidente Mujica expressa o desejo de que os cidadãos que vivem no Uruguai

Esse comando orienta para a reconstrução do sentido a partir do ponto de vista do presidente Mujica e não dos seus críticos, por exemplo. Além disso, ressalta-se a importância do emprego do termo *desejo* devido à possibilidade desse termo aparecer como segmento ou

como parte de um segmento que origine a argumentação que resolverá a questão. O candidato deve selecionar as argumentações que evoquem encadeamentos autorizados pelo discurso do texto-base e que estejam de acordo com o comando dado.

Alternativas de resposta

- (A) apoiem as políticas públicas afirmativas.
 (B) integrem-se ao processo de globalização.
 (C) cultivem o sentimento nacionalista.
 (D) ofereçam uma contrapartida à nação.
 (E) tenham melhores condições de vida.

As alternativas serão analisadas de forma individual, a fim de que seja explicado o porquê da resposta correta e os elementos semânticos e argumentativos necessários a constatação da incorreção das demais.

- (A) apoiem as políticas públicas afirmativas.

Quando Mujica argumenta a favor de *políticas sociales PT neg-pedir contrapartida*, ele se contrapõe ao que os críticos dizem ser o correto (*políticas sociales DC pedir contrapartida*) e explica a impossibilidade de exigência de contrapartida por parte de quem se beneficia com as políticas sociais. Inclusive faz-se importante comentar que as perspectivas de Mujica e de seus críticos — apresentadas no texto — divergem quanto ao segmento aporte (neg)pedir contrapartida, não havendo discordâncias quanto ao segmento suporte *políticas públicas*, cuja existência parece ser considerada por ambos os discursos. Além de não haver discordância sobre a necessidade das políticas sociais e, sim, no que se refere à contrapartida delas, não há argumentações centradas ou conectadas, internas ou externas a *apoiio*. Acredita-se que isso se deva ao fato de as políticas sociais serem um ponto de contato entre Mujica e seus críticos, algo que já existe e que não faz parte dos desejos de Mujica.

- (B) integrem-se ao processo de globalização.

O texto-base não apresenta nenhuma construção de sentido orientada para a ideia de integração ou de globalização.

- (C) cultivem o sentimento nacionalista.

Na descrição semântica não há argumentações que autorizem a defesa de um sentido orientado ao desejo do cultivo do sentimento nacionalista. O termo *sentimiento*, empregado no primeiro trecho, está em relação direta com os termos de *una nación es un formidable sentimiento de un ‘nosotros’*, o que revela que, na afirmação, o sentimento é considerado inerente à nação, e, assim sendo, nega-se a ideia de algo que demande cuidado/cultivo. Além do mais, não há menção ao nacionalismo, porque, como apontado pela descrição do primeiro trecho, o termo *nosotros* faz referência aos sujeitos que compõem a nação e não à nação em si.

(D) ofereçam uma contrapartida à nação.

Existem pelo menos três pontos de vista sendo apresentados no texto: o de Mujica, o do governo (que inclui Mujica) e o dos críticos (que se entende que estão no Uruguai). O locutor se identifica com os dois primeiros pontos de vista e esclarece que o ponto de vista dos críticos não é viável, devido à impossibilidade de contrapartida por parte daqueles que se beneficiam das políticas sociais. Ou seja, são os críticos que exigem a contrapartida, ao argumentarem em favor de *políticas sociales DC pedir contrapartida*, e ao se oporem ao que se chamou de *dar el pescado*. Mujica enuncia e se posiciona a favor de *dar el pescado*, ou seja, de não exigir nenhuma contrapartida, justamente porque está diante de uma situação em que os beneficiados pelas políticas sociais não têm condições de retribuir o que lhes for facilitado, porque, argumentativamente, a perspectiva de Mujica é:

le afanaste la caña, le afanaste el bote DC le afanaste todo
 le afanaste todo DC neg-posibilidad de contrapartida
 neg-posibilidad de contrapartida PT políticas sociales

(E) tenham melhores condições de vida.

O terceiro trecho analisado, “*estamos metidos en la lucha por mejorar las circunstancias, con el sueño de que las generaciones que vengan, puedan venir con más soltura, con más apoyo*” *dijo el presidente*, expressa a argumentação a respeito do desejo do presidente Mujica. Sobre esse trecho representar a perspectiva de Mujica não há dúvidas, já que culmina com o segmento de discurso *dijo el presidente*. Como discutido na descrição semântica do terceiro trecho do texto-base, o emprego de *sueño* conduz à ideia de desejo e de futuro, o que é ratificado pela continuidade expressa por “de que las generaciones que vengan”, ou seja, se luta para que as novas gerações de uruguaios “puedan venir con más soltura, con

más apoyo” e, portanto, tenham melhores condições. Algumas das argumentações que estão autorizadas pelo fragmento analisado são:

desejo DC sonho

melhorar as circunstâncias DC melhorar as condições de vida

desejo de que venham com mais facilidade DC desejo de que tenham melhores condições

desejo de que venham com mais apoio DC desejo de que tenham melhores condições

Como comentado durante a análise dos trechos do texto-base, os aspectos do terceiro trecho, em que se comenta sobre o desejo de Mujica, de que todos vivam em melhores circunstâncias de vida, se entrelaça com a existência de críticos à não-exigência de contrapartida por parte daqueles que se beneficiam com as políticas sociais. Assim, temos um macrodiscurso-questão originado pelo ponto de vista: haber críticos PT luchar por mejorar las circunstancias de todos.

5.1.4.1 Discussão

Como comentado na análise do primeiro trecho do texto-base, o título anuncia um encontro emotivo. Essa informação, que nos é prestada pelo título, não é argumentativa por si mesma, porém orienta semanticamente a uma conclusão em direção a emoção e a sua causa — que acredita-se ser o fato de serem todos compatriotas —, indicando assim algumas possibilidades de encadeamentos, tais como algumas argumentações apontadas na análise: *compatriotas DC empatía; recibir cariño de los compatriotas DC empatía; muestra de respeto DC empatía*.

Ainda que se tenha conseguido, pela descrição semântica do texto-base, responder exitosamente a questão, alguns entraves foram percebidos durante o processo. Talvez o ponto mais complicado da análise tenha sido o terceiro trecho, qual seja: “*Estamos metidos en la lucha por mejorar las circunstancias, con el sueño de que las generaciones que vengan, puedan venir con más soltura, con más apoyo, dijo el Presidente*”. Talvez o entrave não seja o trecho em si, mas sua articulação, ou falta de articulação, com os demais trechos (especialmente com o primeiro — em que se situa geograficamente o encontro sobre o qual trata o texto e no qual se delimitam os interlocutores do presidente Mujica naquele instante: seus compatriotas residentes em Nova York — e com o segundo — em que se trata das comunidades exiladas e a nostalgia de ser de um lugar e estar em outro).

O termo responsável pelo entrave do qual falamos é o termo *vengan*. Esse termo, analisado a partir da sua relação com os demais termos do discurso e a partir da articulação

existente entre os trechos do texto-base, poderia indicar que a luta da qual fala Mujica seja para melhorar as circunstâncias das gerações que venham **a Nova York**, por haver sido delimitado esse espaço geográfico e por haver-se tratado sobre as dificuldades de se viver em um país que não é o seu. Considera-se esse entrave como uma exigência de releitura do texto-base após a leitura das alternativas, pois é necessário atentar que, no comando da questão, se associa o desejo (de fácil relação com o termo *sueño* do discurso do texto-base) com aqueles que também vivem no Uruguai, ou seja, não somente com os que estão no exílio. Assim, é necessário que se entenda que, tanto o discurso do texto-base quanto o macrodiscurso-questão manifestam-se argumentativamente em favor da compreensão de que, ainda que haja quem critique, se luta por melhorar as condições **de todos**.

Essa complicação na descrição semântica é, provavelmente, originada pelo fato de o texto-base ser uma adaptação²⁵. Outro fator que pode haver influenciado, é a estrutura do texto original e a tentativa de manter-se sua configuração e sua estrutura textual na adaptação. Isso porque ambos os discursos apresentam declarações do presidente Mujica dissociadas do discurso proferido e reestruturadas com comentários sintetizadores, que fazem com que o discurso perca elementos semânticos que podem ser fundamentais para a compreensão. Um exemplo de comentário sintetizador é “*Mujica comenzó su discurso relatando lo recogido de otras experiencias de comunidades en el exilio*”, ao sintetizar-se assim o discurso proferido por Mujica, automaticamente se restringem as associações semânticas possíveis e limitam-se as possibilidades de evocação de encadeamentos por parte das argumentações presentes no discurso.

5.1.5 QUESTÃO 5: El eclipse

A última questão da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2017, intitula-se *El Eclipse*. Classifica-se essa questão como pertencente à oitava habilidade da Matriz de Referência (H8 — Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística), devido ao seu gênero discursivo, conto em língua espanhola, e da divulgação do conhecimento cultural dos maias. Pensando-se na composição da prova, é a única questão que explora a diversidade cultural ao apresentar duas visões de mundo e duas culturas em contato: a cultura ocidental e a mítica pré-hispânica.

²⁵ O texto original, na íntegra, encontra-se nos anexos desta dissertação.

El eclipse

Cuando Fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponía a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo. Tres años en el país le habrían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas. Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida. - Si me matáis - les dijo - puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura. Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén. Dos horas después el corazón de Fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

MONTERROSO, A. Obras completas y otros cuentos. Bogotá: Norma, 1994 (adaptado)

No texto, confrontam-se duas visões de mundo: a da cultura ocidental, representada por Frei Bartolomé Arrazola, e a da mítica pré-hispânica, representada pela comunidade indígena maia. Segundo a narrativa:

- (A) os catequizadores espanhóis avalizam os saberes produzidos pelas comunidades indígenas hispano-americanas.
- (B) os indígenas da comunidade maia mostram-se perplexos diante da superioridade do conhecimento aristotélico do frei espanhol.
- (C) o catequizador espanhol Arrazola apresenta-se adaptado às culturas autóctones, ao promover a interlocução entre os conhecimentos aristotélico e indígena.
- (D) o episódio representa, de forma neutra, o significado do conhecimento ancestral indígena, quando comparado ao conhecimento ocidental.
- (E) os conhecimentos acadêmicos de Arrazola são insuficientes para salvá-lo da morte, ante a sabedoria astronômica da cultura maia.

Texto-base

Para fins de descrição semântica, dividiu-se o texto-base em trechos para a melhor elucidação dos aspectos argumentativos por ele expressos.

Trecho 1 (perdido sem salvação)

Cuando Fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte.

Nesse trecho, situa-se o personagem Fray Bartolomé Arrazola na selva guatemalteca, perdido e sem esperanças de se salvar. Os aspectos argumentativos expressos no trecho são os seguintes:

ser apresado por la selva DC sentirse perdido

ser apresado por la selva DC aceptar que nada puede salvarlo

ser ignorante en topografía DC sentarse tranquilamente a esperar la muerte

sentarse tranquilamente a esperar la muerte DC aceptar la muerte

Os três últimos aspectos concretizados no discurso apresentam a real situação do homem preso na selva e são argumentações internas de *perdido sin salvación*

Trecho 2 (encuentro con los indígenas de Guatemala)

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponía a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

O segundo trecho apresenta o encontro com os indígenas. Esse segmento de discurso reforça a argumentação identificada no primeiro trecho, pois expressa o seguinte aspecto: *indígenas dispuestos a sacrificarlo DC perdido sin salvación*.

Trecho 3 (contacto lingüístico entre el Frei Bartolomé Arrazola e los indígenas)

Tres años en el país le habrían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

O trecho evoca os seguintes encadeamentos:

vivir tres años en Guatemala DC tener mediano dominio de las lenguas nativas

tener mediano dominio de las lenguas nativas DC decir algunas palabras que fueron comprendidas

Trecho 4 (surgimiento de una idea para engañar a los indígenas)

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

Esse segmento de discurso apresenta a perspectiva de Fray Bartolomé Arrazola, que, acreditando ser superior aos que o oprimem no momento, raciocina em busca de uma salvação. O trecho evoca os seguintes encadeamentos:

tener talento, cultura universal y arduo conocimiento de Aristóteles DC tener una idea
 tener talento, cultura universal y arduo conocimiento de Aristóteles DC recordar que
 para ese día se esperaba un eclipse total de sol
 saber que se esperaba un eclipse total de sol para ese día DC valerse de su conocimiento
 aristotélico para engañar a los indígenas

Trecho 5 (Frei Bartolomé de Arrazola acha que é superior aos indígenas)

- Si me matáis - les dijo - puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura. Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

O quinto trecho é uma continuidade do quarto. Isso se dá porque o quarto trecho apresenta o conhecimento de Fray Bartolomé Arrazola e no quinto trecho temos uma decisão tomada a partir desse conhecimento, como se pode ver em:

saber que para ese día se esperaba un eclipse total de sol DC decir ‘si me matáis puedo hacer que el sol se oscurezca a su altura.

Tem-se aqui o ponto de vista do Frei que busca escapar do seu destino. Há argumentações autorizadas pelo discurso, tais como:

tener talento, cultura universal y arduo conocimiento de Aristóteles DC creerse superior
 creerse superior DC estar seguro de que puede salvarse

A partir da sua manifestação, houve uma reação por parte dos indígenas, que foi interpretada por Bartolomé como um reforço ao seu pensamento sobre ser superior à comunidade que o cercava. Assim, pode-se dizer que:

sorprender la incredulidad de los indígenas DC creer que puede salvarse
 ver producirse un pequeño consejo DC creer que puede salvarse

O segmento *creer que puede salvarse* é uma paráfrase de *esperó confiado, no sin cierto desdén*, segmento explícito do discurso.

Trecho 6 (o fim da crença de superioridade do Frei Bartolomé Arrazola)

Dos horas después el corazón de Fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

O sentido do último fragmento de discurso, e o próprio discurso do texto-base, é construído a partir da expressão linguística do seguinte aspecto:

conocimiento maya sobre los eclipses solares y lunares anotados en sus códices DC neg-ayuda de Aristóteles

A superioridade atribuída ao Frei Bartolomé de Arrazola pelo seu ponto de vista, é negada, uma vez que se expressa a morte, ou seja, sua não-salvação, representada tecnicamente e na língua do discurso como *neg-salvarse*:

neg-ser superior a los mayas DC neg-salvarse

O último trecho do texto-base rompe com a argumentação do Frei Bartolomé Arrazola que estava centrada na interdependência do seu conhecimento e da sua salvação. Observe-se o quadrado semântico no qual se encontra o ponto de vista do Frei em (i):

(i) tener talento, cultura universal y arduo conocimiento aristotélico DC salvarse

(ii) **tener talento, cultura universal y arduo conocimiento aristotélico PT neg-salvarse**

(iii) neg-tener talento, cultura universal y arduo conocimiento aristotélico DC neg-salvarse

(iv) neg-tener talento, cultura universal y arduo conocimiento aristotélico PT salvarse

Vemos que, enquanto o Frei age de acordo com o primeiro aspecto (i) listado acima, o discurso do texto-base é orientado para o aspecto que destacamos, ou seja, o segundo aspecto do mesmo quadrado, um encadeamento transgressivo, que rompe com a crença do Frei a respeito da sua superioridade frente aos indígenas. A morte do personagem evidencia a inverdade da sua crença em si:

creerse superior PT neg-ser superior

Comando da questão

No texto, confrontam-se duas visões de mundo: a da cultura ocidental, representada por Frei Bartolomé Arrazola, e a da mítica pré-hispânica, representada pela comunidade indígena maia. Segundo a narrativa:

O comando da questão parece introduzir concepções externas ao texto, a respeito da cultura ocidental e da mítica hispânica, as quais não foram tratadas pelo discurso. A percepção dessa inclusão de termos e solicitação de relações extralinguísticas alerta sobre poder tratar-se de uma questão de interpretação, que dependa de conhecimentos prévios e de relações com o mundo externo à linguagem, e não de uma questão de compreensão, em que o sentido está orientado pelo discurso, ou seja, assenta-se em elementos linguísticos. Apesar dessa possibilidade aberta pelo comando da questão, discutem-se as alternativas e conclui-se que a resolução exitosa depende da semântica linguística na qual se centra o presente trabalho.

Alternativas de resposta

- (A) os catequizadores espanhóis avalizam os saberes produzidos pelas comunidades indígenas hispano-americanas.
- (B) os indígenas da comunidade maia mostram-se perplexos diante da superioridade do conhecimento aristotélico do frei espanhol.
- (C) o catequizador espanhol Arrazola apresenta-se adaptado às culturas autóctones, ao promover a interlocução entre os conhecimentos aristotélico e indígena.
- (D) o episódio representa, de forma neutra, o significado do conhecimento ancestral indígena, quando comparado ao conhecimento ocidental.
- (E) os conhecimentos acadêmicos de Arrazola são insuficientes para salvá-lo da morte, ante a sabedoria astronômica da cultura maia.

Analise-se individualmente as alternativas:

- (A) os catequizadores espanhóis avalizam os saberes produzidos pelas comunidades indígenas hispano-americanas.

É bastante difícil afirmar sobre os catequizadores espanhóis, pois no texto foi apresentada a perspectiva do Frei Bartolomé de Arrazola. Contudo, ainda que se tomasse como referência a visão do Frei a respeito dos indígenas da Guatemala e se generalizasse à visão de todos os catequizadores espanhóis a respeito de todas as comunidades indígenas hispano-americanas, ainda assim nos depararíamos com uma argumentação contrária ao reconhecimento dos saberes da comunidade maia, uma vez que, pela descrição do sentido do texto, tem-se:

tener talento, cultura universal y arduo conocimiento de Aristóteles DC creerse superior
creerse superior DC estar seguro de que puede salvarse

- (B) os indígenas da comunidade maia mostram-se perplexos diante da superioridade do conhecimento aristotélico do frei espanhol.

Não se pode afirmar que a incredulidade interpretada por Bartolomé no olhar dos indígenas seja a demonstração de perplexidade por ele ser conhecedor de Aristóteles. Além disso, o desfecho da narrativa argumenta de forma contrária ao reconhecimento de sua suposta superioridade:

tener talento, cultura universal y arduo conocimiento aristotélico PT neg-salvarse
neg-ser superior DC neg-salvarse

(C) o catequizador espanhol Arrazola apresenta-se adaptado às culturas autóctones, ao promover a interlocução entre os conhecimentos aristotélico e indígena.

Não há nenhuma promoção de interlocução entre os conhecimentos por parte do catequizador espanhol. A falta dessa interlocução é evidenciada pelo desconhecimento do mesmo a respeito da sabedoria maia em relação aos eclipses solares e lunares.

(D) o episódio representa, de forma neutra, o significado do conhecimento ancestral indígena, quando comparado ao conhecimento ocidental.

Essa alternativa é a que mais foge do linguístico. A emissão de um juízo de valor pela alternativa, que afirma ser o episódio representado *de forma neutra*, faz com que não se tenham argumentações linguísticas presentes no texto que possam comprovar ou refutar a veracidade dessa declaração. Contudo, comenta-se que tampouco é possível localizar no texto relações entre os segmentos expressos linguisticamente e o possível significado do conhecimento ancestral indígena em comparação ao conhecimento ocidental. O máximo que se pode afirmar pela ADL é que os aspectos, como os elencados abaixo, orientariam o discurso para uma construção de sentido *contrária* à neutralidade:

creerse superior PT neg-ser superior
creer que los mayas son inferiores PT ser muerto por los mayas
muerte DC neg-neutro

(E) os conhecimentos acadêmicos de Arrazola são insuficientes para salvá-lo da morte, ante a sabedoria astronômica da cultura maia.

Essa alternativa está de acordo com a descrição semântica, referindo-se especialmente ao bloco-semântico síntese do discurso do texto-base:

tener talento, cultura universal y arduo conocimiento aristotélico PT neg-salvarse

5.1.5.1 Discussão

Como evidenciado na descrição semântica da alternativa correta — alternativa (E) —, constatamos que o bloco semântico síntese do discurso do texto-base é o mesmo que se constitui semanticamente no macrodiscurso-questão. Sendo essa a única alternativa que encontra correspondente linguístico e argumentativo explícito no texto-base e, por isso, é uma das poucas, senão a única alternativa que apresenta dados linguísticos do texto-base capazes de conduzir à sua identificação como resposta correta. Com isso, diz-se que a questão é classificada como de compreensão leitora, ainda que o comando da questão aponte para generalização e correspondências da narrativa com fatores históricos e extra-linguísticos. O mesmo acontece com bastante clareza ao analisarem-se as alternativas (A) e (D) que nos parecem conduzir a interpretações do que é expresso linguisticamente no texto e extrapolam o sentido do texto-base, relacionando o conto ao conhecimento de mundo do candidato, no caso da primeira alternativa, e quanto a juízos de valor, no caso da quarta alternativa.

Na alternativa (A), ao afirmar-se que “*os catequizadores espanhóis avalizam os saberes produzidos pelas comunidades indígenas hispano-americanas*”, indica que, a partir da experiência do Frei Bartolomé Arrozola se poderia concluir que os catequizadores espanhóis se convenceram da importância dos saberes das comunidades indígenas. No entanto, esse sentido não é previsto pelo discurso do texto-base, cuja experiência narrada é de um Frei, sobre quem não se afirma, nem sequer, ser um catequizador espanhol. Esse entendimento pode até ser ratificado pelo conhecimento de mundo do leitor, mas que não está expresso linguisticamente no texto-base.

Na alternativa (D), a sequência “de forma neutra”, busca um juízo de valor e a expressão da perspectiva individual do candidato frente aos fatos narrados. Como apontado no momento da descrição semântica dessa alternativa, ela foi a que, sem dúvida, entre todas as alternativas analisadas, foge da abrangência da compreensão linguística, não encontrando nenhum termo opinativo no texto que valide sua associação ao discurso do texto-base.

5.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das descrições semânticas realizadas e da observação do percurso de reconstrução do sentido dos discursos analisados, fosse ele do texto-base ou do macrodiscurso-questão, verificou-se que o sentido desse, expresso pelos aspectos das argumentações-síntese, nem sempre coincidiram com o sentido global do texto-base. O que se pode ver na tabela abaixo:

Tabela 1 — Síntese argumentativa dos discursos analisados

Questão	Síntese do discurso do texto-base	Síntese do macrodiscurso-questão
QUESTÃO 1: El carpintero	ni le va ni le viene el cine PT ver una película tras otra para estudiar los muebles	ni le va ni le viene el cine PT ver una película tras otra para estudiar los muebles (AI de “carpintero devoto”)
QUESTÃO 2: El virus del papiloma humano (HPV) también es un problema de hombres	el virus del papiloma humano (HPV) afecta a las mujeres PT neg-ser un problema solo de mujeres	neg-el virus del papiloma humano afecta solo un género DC neg-poner vacunas solo a mujeres
QUESTÃO 3: Canción	mis hijos son mexicanos como yo PT niegan que son mexicanos	hijos PT neg-proximidad
QUESTÃO 4: Emotivo encuentro en la universidad pública	haber críticos PT luchar por mejorar las circunstancias de todos	haber críticos PT luchar por mejorar las circunstancias de todos
QUESTÃO 5: El eclipse	tener talento, cultura universal y arduo conocimiento aristotélico PT neg-salvarse	tener talento, cultura universal y arduo conocimiento aristotélico PT neg-salvarse

Fonte: a autora (2018)

Uma possível explicação para essa variação do sentido é a articulação entre as partes de discurso: explicação essa assentada na própria Teoria da Argumentação na Língua, que entende que o sentido é construído pela interdependência entre os segmentos e pela relação entre os segmentos do discurso. Assim seja, os aglomerados de segmentos de discursos analisados em cada questão, aqueles que conformaram o que chamamos macrodiscursos-questões, conduziram a um bloco semântico síntese diverso daquele explicitado no texto-base. Como pôde-se ver na tabela acima, isso ocorreu na resolução das questões dois e três, ou seja,

em duas das cinco questões. Essa divergência é oriunda da multiplicação dos elementos a serem relacionados, quando do acréscimo de comandos e alternativas de resposta ao texto-base.

Antes da análise das questões, pontuamos sobre o entendimento do sentido argumentativo do macrodiscurso-questão ser construído pelas relações entre seus três componentes, ou seja, pela articulação entre os elementos linguísticos, textuais e argumentativos de todos eles. Após as análises, pode-se afirmar que, para responder às questões, é necessário verificar o sentido do macrodiscurso-questão, não sendo suficiente a descrição do sentido do discurso do texto-base para chegar-se à alternativa correta, ainda que, em três das cinco análises, o bloco semântico síntese do discurso do texto-base correspondeu ao bloco semântico síntese do macrodiscurso-questão.

Não se afirma aqui que os segmentos de discursos acoplados tenham, isoladamente, a característica de um discurso independente, pois entende-se *discurso* como uma sequência de enunciados ligados argumentativamente entre si. Se fosse comprovado o status de discurso dos comandos e das alternativas das questões, caberia analisar a resolução de questões como um procedimento de comparação de sentidos, de testagem de possibilidades e impossibilidades de encadeamentos entre os sentidos dos três componentes textuais das questões.

As análises das questões 1 e 3 indicaram que podemos ter comandos de questões e alternativas, quando acoplados, com status de discurso. No entanto, as questões 2, 4 e 5 mostraram peculiaridades que não nos permitem afirmar, no momento, que, sim, sejam blocos de sentido completo, passíveis apenas de verificação de correlação com o sentido do texto-base.

Primeiramente, comentemos acerca das indicações de que os comandos das questões e as alternativas de resposta constituem um todo discursivo. Quanto à questão 1, *El carpintero*, apesar das referências constantes ao discurso do texto-base, cujo sentido só pode ser reconstruído tendo-se acesso a esses enunciados, apresenta a continuidade discursiva quando da justaposição das partes — comando da questão e alternativas. O mesmo passa com o comando da questão 3, *Cancción*, quando justaposto às alternativas de resposta. A conferência final, para a marcação da resposta correta, deve identificar qual o sentido autorizado pelo texto-base. No entanto, vê-se que o comando da questão introduz um segmento — *dilema* — que atua como segmento de argumentações que são originadas quando da justaposição do comando com cada uma das alternativas. Por exemplo, como primeira alternativa da questão, tem-se “diluição de sua identidade latino-americana, advinda do contato cotidiano com o outro”, esse segmento, articulado argumentativamente com o termo-chave do comando, é um enunciado do seguinte aspecto argumentativo: diluição de identidade DC dilema. A partir das demais

alternativas, também consegue-se explicitar um aspecto cujo segmento aporte é *dilema*: distanciamento dos filhos DC dilema; sofrer preconceito étnico racial por ser imigrante DC dilema; desejar integrar-se à nova cultura e se comunicar PT neg-conseguir DC dilema; e viver ilegalmente em outro país DC ter vergonha perante os filhos DC dilema.

Quanto aos aglomerados de comando das questões e alternativas que mostraram um comportamento diverso daquele apontado na primeira e na terceira questões do ENEM 2017, ressalta-se que a questão 2, *El virus del papiloma humano (HPV) también es un problema de hombres*, de maneira muito similar à primeira questão, retoma elementos do texto-base, porém apresenta uma particularidade: a verificação da existência de entrelaçamento de segmentos restritos às alternativas, não compostas a partir, necessariamente, do comando da questão. A inevitável comparação, feita nas análises, entre o que é solicitado pelo comando e o que apresentam as alternativas, já indica que a justaposição dessas partes não gera interdependência entre seus segmentos de enunciados.

Na questão 4, *Emotivo encuentro en la universidad pública*, a justaposição dos discursos acoplados — comando da questão e alternativas de resposta —, quando analisados à parte do discurso central — texto-base —, mostrou-se sem continuidade discursiva porque identificam-se tão somente afirmações do tipo: Mujica expressa o desejo de que os cidadãos que vivem no Uruguai apoiem as políticas afirmativas; Mujica expressa o desejo de que os cidadãos que vivem no Uruguai integrem-se ao processo de globalização; Mujica expressa o desejo de que os cidadãos que vivem no Uruguai cultivem o sentimento nacionalista; Mujica expressa o desejo de que os cidadãos que vivem no Uruguai ofereçam contrapartida à nação; Mujica expressa o desejo de que os cidadãos que vivem no Uruguai tenham melhores condições de vida. Justaposições essas que não identificamos como entrelaçadas a continuidades discursivas, que se dariam por meio de conectores, por exemplo. Assim sendo, apesar de apresentarem um sentido argumentativo, orientando possibilidades de continuções discursivas, não evidenciam linguisticamente nenhuma continuidade.

A análise da questão 5, *El eclipse*, especialmente na descrição semântica do comando da questão e das alternativas e na problematização da articulação entre essas partes, mostrou-se bastante semelhante à questão 2: encontrou-se entrelaçamento de segmentos restritos às alternativas. Portanto, reduziu-se significativamente o papel dos termos enunciados no comando da questão. Essa diminuição da importância do comando para a resolução se deve a que bastou verificar, entre as opções de resposta, o único aspecto argumentativo que relacionava segmentos presentes e autorizados pelo texto-base. A síntese argumentativa

apontada como aspecto argumentativo do discurso do texto-base estava presente na alternativa correta: ter conhecimentos acadêmicos PT neg-salvar-se.

Diante dessas constatações, defendemos que há aglomerados de comando de questão e alternativas que não apresentam a interdependência de dois segmentos de discurso a partir de entrelaçamentos normativos ou transgressivos. Consideramos, assim, que os comandos podem não evidenciar um segmento do aspecto argumentativo que se almeja. Entendemos, também, que esses pertencem à categoria dos enunciados, por terem, em justaposição com as alternativas, um sentido, porém não entendemos a justaposição do comando e das alternativas como *discurso* quando essas justaposições não explicitem a continuação discursiva.

Conforme explicado por Carel (2011, p. 196), há uma articulação entre as partes de textos de estatutos diferentes. Naquela oportunidade, ao analisar uma fábula, estudou-se a articulação entre o desenvolvimento ou relato e a moral dessa fábula, bem como, ao citar o estudo de Pinto (2006), comentou-se a articulação entre o título e o desenvolvimento dos editoriais. Com a descrição semântica e a análise das questões do ENEM 2017, constatou-se que o sentido do discurso da questão, da totalidade das partes de textos de estatutos diferentes, se constitui pela articulação entre essas partes, ou seja, pela relação estabelecida entre as três partes (texto-base, comando da questão e alternativas apresentadas), os elementos linguísticos (*también, mis, y, otros, negar*) e os elementos textuais e argumentativos, tais como os títulos, as referências, as estrofes, etc.

Com isso, vê-se que, ao contrário do que se chegou a pensar no princípio deste estudo, com a análise preliminar, nem sempre partes iguais desempenharam o mesmo papel na construção da argumentatividade do macrodiscurso-questão. Por exemplo, na análise preliminar, destacamos o termo *mujerez* do comando da questão e buscamos, entre as alternativas de resposta, aquela que apresentava uma continuação discursiva encadeada em DC (*donc, portanto*) ou PT (*pourtant, no entanto*), que interligasse, dessa forma, *mujerez* a outro segmento que fizesse referência ao discurso do texto-base. Como foi discutido nas análises, isso só se repetiu, ainda que de forma somente semelhante, na resolução da questão 1, em que se obteve, como resposta exitosa: *ni le va ni le viene el cine PT ver una película tras otra para estudiar los muebles DC carpintero devoto*, considerando-se *ni le va ni le viene el cine PT ver una película tras otra para estudiar los muebles* uma argumentação interna de carpinteiro devoto.

Essa semelhança entre a análise preliminar e a análise da questão 1, *El carpintero*, da opção espanhol do ENEM 2017, nos permite concluir que a habilidade, da Matriz de Referência do Exame, a qual pertencem as questões, realmente influencia na descrição semântica

necessária à resolução da questão. Acredita-se, portanto, que o conhecimento dessas habilidades da prova é bastante relevante para a facilitação do processo de resposta das questões. Ainda que essas duas questões (a da análise preliminar e a primeira da prova de 2017) pertençam à habilidade H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema, é bastante difícil apresentar conclusões a respeito de uma característica comum à resolução de todas as que pertençam a essa. O que, sim, afirmamos é que, diante da semelhança de resolução, é possível que haja uma regularidade determinada pelo pertencimento à habilidade H5.

A questão 2, *El virus del papiloma humano (HPV) también es un problema de hombres*, foi classificada à H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas, especialmente pelo texto-base ser informativo e, portanto, a questão, a partir da língua espanhola, permitir o acesso à uma informação tão cara sobre o contágio e a vacinação de uma doença. O que chama a atenção na tabela mais acima, é justamente essa questão trazer uma síntese argumentativa normativa: *neg-el virus del papiloma humano afecta solo un género DC neg-poner vacunas solo a mujeres*. Apesar do encadeamento normativo, reiteradamente associado ao senso comum, temos dois elementos *neg*, um em cada lado do aspecto. Isso lhe confere um afastamento da argumentação corriqueira, porque nega um conhecimento do senso comum, representado argumentativamente por: *el virus del papiloma humano afecta solo un género DC poner vacunas solo a mujeres*. Ao apresentarem-se duas negações, tanto a que se refere ao segmento suporte, quanto a que se refere ao segmento aporte, vemos que há uma “correção” do senso comum. Justamente por haver essas negações, quanto ao que se pensa sobre o contágio e a prevenção do HPV, é que a questão possibilita o acesso a informações, tanto do equívoco do conhecimento de senso comum, como da informação correta e científica.

As questões 3, *Canción*, e 5, *El Eclipse*, foram classificadas como associadas mais enfaticamente à habilidade H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística, por basearem-se em gêneros ligados à estética literária e constituírem representações da diversidade cultural (a questão 3 introduzindo a visão de um imigrante ilegal e a questão 5 abordando uma situação vivenciada por um frei em contato com a cultura autóctone dos maias, na Guatemala). Sobre a canção, já comentamos, em sua discussão, acerca das especificidades argumentativas, tais como a não-explicitação linguística dos conectores e as unidades temáticas das estrofes. Sobre a questão cujo texto-base foi *El eclipse*, enfatizamos que, independentemente do seu gênero *conto*, literário, foi possível a aplicação dos procedimentos de descrição semântica fornecidos pela Teoria da Argumentação

na Língua (ADL) e, mais especificamente, da contribuição teórico-metodológica da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). No entanto, conforme comentamos na sua discussão, a mesma apresenta um comando de questão que aponta para uma correlação entre o que é vivenciado pelo personagem Frei Bartolomé Arrazola e a cultura ocidental e o que é comentado sobre a comunidade indígena na narração à mítica pré-hispânica. Essas correlações não são autorizadas pelo sentido do texto-base e, portanto, apontaram-se duas alternativas como as que poderiam ser consideradas da alçada da interpretação. Contudo, a questão foi resolvida exitosamente por, no seu todo, pertencer à ordem da compreensão, por basear-se naquilo que está expresso linguisticamente no texto-base – e não da ordem da interpretação, que extrapola a expressão linguística e insere conhecimentos prévios ou conhecimentos de mundo e/ou extralinguísticos à resolução de questões.

Sobre a questão 4, *Emotivo encuentro en la universidad pública*, sua classificação quanto à H7 - Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social, deve-se ao gênero notícia, cuja função é informar e cujo uso social é o de veicular acontecimentos, tais como o encontro do ex-presidente uruguaio Mujica com seus compatriotas residentes em Nova York. Também, atente-se para o fato de, pelo comando da questão explicitar o termo *desejo*, enfoca-se outro uso social da linguagem: a expressão de anseios. No caso, um anseio de melhorar as circunstâncias do povo uruguaio, que justifica a promoção de políticas públicas, sem pedido de contrapartida, por parte do ex-presidente uruguaio.

O último ponto a ser discutido aqui diz respeito ao tipo dos encadeamentos que constituem a síntese dos discursos, sejam os dos textos-bases, sejam os do macrodiscurso-questão. Como pode-se ver com facilidade na tabela apresentada no começo desta seção de discussão dos resultados, praticamente todos os discursos foram sintetizados por aspectos argumentativos transgressivos, fossem eles do texto-base ou dos macrodiscurso das questões.

Na totalidade dos discursos dos textos-base, verificaram-se argumentações transgressivas. Isso significa que há discursos centrais argumentativamente interessantes, que rompem as ideias pertencentes ao senso comum e são informativamente relevantes para uma prova de nível nacional, como é o caso do ENEM. Essa característica é elogiável porque assim se exige, a partir da leitura, a reconstrução de um sentido que não é o que corresponde ao lugar-comum das temáticas abordadas. Demonstra-se interessante essa perspectiva, pois exige que o candidato, de fato, leia e compreenda o texto-base, e não apenas marque a alternativa que apresenta um segmento que se conecta normativamente com aquilo que corriqueiramente se espera em termos de argumentações. Diz-se o mesmo a respeito das sínteses argumentativas dos macrodiscursos-questões serem, em sua maioria, argumentações transgressivas: exigem

que o candidato leia e compreenda o texto-base e, além disso, o relacione com os segmentos de discurso acoplados a ele a fim de encontrar, na alternativa correta, uma argumentação que, ao mesmo tempo que siga as instruções dadas pelo comando da questão, corresponda a um sentido autorizado pelo discurso do texto-base e fuja do senso comum.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi demonstrar como a Teoria da Argumentação na Língua (ADL) pode contribuir para a resolução exitosa das questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na seção de análise, a descrição semântica dos textos-bases, considerados os discursos centrais, os comandos das questões e as alternativas, que, reunidos, conformaram o que chamamos de macrodiscurso-questão, mostrou que a Teoria da Argumentação na Língua fornece os parâmetros teóricos para a reconstrução do sentido dos discursos das questões e facilita sua resolução. Além disso, especialmente com o aparelho teórico-metodológico da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), demonstrou-se a viabilidade de se ter uma metodologia da análise do sentido dos textos e, conseqüentemente, uma metodologia para a compreensão semântica desses discursos, pertençam a que gênero discursivo pertencerem, sejam considerados informativos, jornalísticos ou literários.

A abrangência da aplicação da Teoria da Argumentação na Língua foi demonstrada ao longo deste trabalho, no qual foram analisadas cinco questões baseadas em textos diversos, além do dado da prova de 2012, que nos serviu de análise preliminar para levantamento de possibilidades e levantamento de indagações. O fato de a ADL entender que o sentido é contruído a partir de encadeamentos discursivos, normativos ou transgressivos, faz com que possa ser aplicada a qualquer discurso argumentativo.

Como estudado sobretudo na seção *Recursos linguísticos, textuais e argumentativos*, os recursos linguísticos, tais como *mesmo se* e *até mesmo* explorados na referenciação teórica, e *también*, discutidos a partir da análise da segunda questão da prova, mostram-se recursos fundamentais para os encadeamentos discursivos e conseqüente sentido argumentativo. Além desses recursos, os ditos recursos textuais, também evidenciaram seu papel proeminente na análise. Essa importância foi constatada pela análise da riqueza argumentativa e semântica dos títulos acoplados aos textos. Ainda que possam não apresentar os segmentos aportes, como foi o caso do título da primeira questão da prova, *El carpintero*, as indicações dos signos linguísticos que os compõem se mostraram determinantes na explicitação dos aspectos argumentativos — veja-se o caso do título da segunda questão. A estrutura do texto, que também consideramos um recurso textual, influenciou nas análises realizadas. A estrutura da canção, por exemplo, exigiu que fossem conectados os segmentos linguísticos a partir de indicações de sentido das argumentações presentes no texto. Ainda do ponto de vista estrutural, a conformação da canção em estrofes e dos textos em parágrafos conferiram às análises uma facilidade quanto à identificação das unidades temáticas.

Além do cumprimento do seu objetivo geral, de demonstrar a aplicabilidade da Teoria da Argumentação na Língua (ADL) à resolução exitosa das questões da opção espanhol da prova do ENEM, atingiram-se os objetivos específicos, que eram dois: (i) organizar os conceitos teóricos que embasam a resolução das questões, buscando familiarizar os profissionais docentes com as concepções teóricas e metodológicas que serão empregadas; e (ii) resolver uma prova de Espanhol do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O processo de desenvolvimento desse estudo levou-nos a almejar contribuições exclusivas a ele, tendo em vista que alguns outros trabalhos já haviam se dedicado ao estudo da resolução das questões do ENEM. Assim, retomam-se as propostas e discute-se o sucesso alcançado. Em busca da inovação da análise da discussão, o primeiro ponto elucidado foi o papel dos blocos semânticos intermediários à reconstrução do sentido e, conseqüentemente, à resolução das questões. Comprovou-se que os blocos semânticos intermediários são fundamentais para a explicitação do percurso enunciativo de construção do sentido (vejam-se as sequências de aspectos argumentativos presentes na descrição, bem como o seu encadeamento). Além dos blocos semânticos intermediários conduzirem ao sentido argumentativo representado pelo bloco semântico síntese de cada discurso, eles também se mostraram importantes à resolução das questões, especialmente quando foram os que autorizaram sentidos diversos daqueles do bloco síntese do texto-base, como o que aconteceu na análise da questão 2, *El virus del papiloma humano (HPV) también es un problema de hombres*, e na questão 3, *Canción*. Na questão 2, o macrodiscurso orientou-se a partir do bloco semântico intermediário intitulado *necesidad-de-vacunar-a-todos-contra-el-HPV*, sem o qual não seria possível encontrar uma resposta que satisfizesse o comando da questão, o qual solicitava encadeamentos correspondentes à prevenção e ao contágio, enquanto que o bloco semântico síntese do texto-base só dava informações acerca do contágio. Quanto à questão 3, o que se evidenciou foi que o surgimento de um segmento como neg-proximidade só foi autorizado pelo discurso do texto-base porque esse apresentava diversos encadeamentos transgressivos a respeito da relação do pai com seus filhos. Esses encadeamentos transgressivos marcavam o distanciamento entre eles e justamente essa característica argumentativa é que possibilitou a resolução exitosa da questão.

Outro ponto exclusivo deste trabalho foi o olhar atento às conformações de síntese discursivas. Ou seja, ao considerar-se a existência de dois discursos, evidenciou-se a argumentação síntese de cada um deles. Tal procedimento de análise e comparação possibilitou a comprovação da possível correlação entre os sentidos desses discursos, no entanto, também

apontou a necessidade de compreensão de ambos os sentidos para a resolução exitosa das questões.

Outra contribuição que se almejava foi fornecida ao longo do trabalho: evidenciaram-se as relações de sentido entre os três componentes das questões e discutiu-se a articulação entre eles. Partindo-se da articulação entre as partes de textos de estatutos diferentes e da articulação entre os elementos linguísticos e textuais, verificou-se que a articulação, seja de partes inerentes a um texto, seja entre as partes da questão, conferiu unidade de sentido às questões, uma vez que os segmentos encadeados por uma parte interferiram na análise semântica das demais. Quanto aos recursos argumentativos, as argumentações transgressivas encontradas como síntese tanto dos textos-base como dos macrodiscursos-questão, evidenciaram as motivações da elaboração da prova e explicitaram o papel social desse exame de nível nacional, especialmente por estar organizada a partir das habilidades que foram discutidas e pelas questões serem classificadas como de compreensão textual, e não de conhecimento de mundo, por exemplo.

A discussão do pertencimento das questões a dada habilidade da Matriz de Referência também foi uma importante contribuição. Acreditamos que tenha sido o início de um trabalho que se possa desenvolver, buscando, com a descrição semântica de questões pertencentes à mesma habilidade, uma uniformidade no comportamento argumentativo do discurso das questões. A observação da predominância de argumentações transgressivas é um indício de que talvez algumas habilidades estejam condicionadas a esse fenômeno de construção argumentativa. Essa predominância também indica a necessidade de desenvolver a compreensão leitora, para que os candidatos possam conduzir-se pelas orientações dos discursos do texto-base e não sejam levados a respostas equivocadas, que estejam de acordo com o senso comum e discursos triviais.

Aponta-se a possibilidade de aprofundamento de alguns tópicos que neste trabalho não foram exhaustivamente aprofundados e debatidos, tais como a influência dos recursos linguísticos, textuais e argumentativos, a reincidência de argumentações transgressivas em questões de compreensão leitora, a insuficiente continuidade discursiva quando se trate de questões de reconstrução do sentido, que talvez exijam a expressão dos segmentos aporte para que sejam exitosamente resolvidas, etc. Além disso, vislumbra-se a possibilidade e a necessidade de organização de materiais e cursos de formação que possibilitem que os docentes e os formadores de professores introduzam os conceitos fundamentais da Teoria da Argumentação na Língua em suas práticas. Como ratificado por este estudo, a ADL demonstrou ser indispensável para a compreensão leitora, porque fornece um aparelho teórico-

metodológico de análise da construção do sentido que poderia auxiliar a todos que trabalham com linguística ou comunicação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, T. M. *Ensinar Gêneros?* In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, v. 10, n.1, p.92-103, jan./jun., 2014.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2^a edição, 2003.

BARBISAN, L. B.; GOUVÊA, L. H. M. ET AL. *Perspectivas discursivo-enunciativas de abordagem do texto*. In: BENTES, Anna Cristina; LEITE, Marli Quadros. *Linguística de texto e Análise da conversação*. São Paulo: Cortez, p. 171-224, 2010.

BARBISAN, Leci Borges. *A construção da argumentação no texto*. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 37, n.º3, p. 135-147, setembro, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. MEC/SEF, Brasília, 1998.

CAREL, Marion. *Análise semântica e análise textual*. In: Desenredo. Ed. da Universidade de Passo Fundo, v.7, n.2. 2011.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La Semántica Argumentativa*. Buenos Aires: Colihue, 2005.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação*. In: Letras de Hoje, Porto Alegre, v.43, n.1, p. 7-18, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/2865/2804>

CAREL, Marion. *Significação e argumentação*. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 42, n. 73, p. 02-20, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/8579/pdf>

CAREL, Marion. *Por uma análise argumentativa global do sentido*. In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Vol. 9, n.2. p. 238-253 - jul./dez.2013.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle, 1988.

DELANOY, Cláudio P. *A fábula e seus constituintes: uma análise argumentativa*. In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v. 3, n.1, p. 182-189, jul./dez. 2007.

DELANOY, Cláudio P. *Uma definição de leitura pela Teoria dos Blocos Semânticos*. [Dissertação de Mestrado em Letras]. Porto Alegre, PUCRS, 2008.

FALCÃO, Vládía Maria Borges. *Ler em língua estrangeira: o que é preciso saber?* In: Revista de Letras. Universidade Federal do Ceará: Vol. 19, N.º1/2, jan./dez.1997. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/revistavol19.htm>

FLORES, Valdir et al. *Dicionário de linguística e enunciação*. São Paulo, Contexto, 2018.

FREITAS, Ernani Cesar de; LUNARDI, Giovana Reis. *Orientação argumentativa do título metafórico ao texto em reportagem jornalística: blocos semânticos e compreensão leitora*. In:

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, v. 8, n.1, p. 193-217, jan./jun.2012.

GRAEFF, T.F; HANEL, A. I.; SANTOS, M. L. *A argumentação normativa e transgressiva em redações e seus meios de expressão*. In: Desenredo. Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 188-2002, jul./dez, 2006.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 5ª ed., 1999.

PEREIRA, V. W. *Arrisque-se... faça seu jogo*. Letras de Hoje, n. 2, v. 37, 2002. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14173>

RIO, Marlon M. O. *A semântica argumentativa em análise de compreensão do sentido em questões de língua inglesa do ENEM*. [Dissertação de Mestrado em Letras]. Porto Alegre, PUCRS, 2016.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 28. Ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, Larissa P. H. *A semântica argumentativa como estratégia para compreensão de questões do ENEM*. [Dissertação de Mestrado em Letras]. Porto Alegre, PUCRS, 2015.

ANEXOS

ANEXO A — Questão 1: El carpintero

QUESTÃO 01

El carpintero

Orlando Goicoechea reconoce las maderas por el olor, de qué árboles vienen, qué edad tienen, y oliéndolas sabe si fueron cortadas a tiempo o a destiempo y les adivina los posibles contratiempos.

Al cabo de tantos años de trabajo, Orlando se ha dado el lujo de comprarse un video, y ve una película tras otra.

No sabía que eras loco por cine le dice el vecino.

Y Orlando le explica que no, que a él ni le va ni le viene, pero gracias al video puede detener las películas para estudiar los muebles.

GALEANO, E. Disponível em: <http://elcajondesastre.blogcindario.com>. Acesso em: 18 abr. 2012.

No conto de Galeano, a expressão *ni le va ni le viene* encerra uma opinião a respeito de cinema que

- A** desconstrói a ideia central do conto sobre a importância das atividades de lazer.
- B** contradiz a percepção que o narrador tem em relação à profissão exercida por Orlando.
- C** revela o descaso do narrador com relação ao ofício desempenhado por Orlando.
- D** reforça a impressão do vizinho de que Orlando gostava de filmes.
- E** evidencia a extrema devoção do carpinteiro ao seu ofício.

ANEXO B — Questão 2: El virus del papiloma humano (HPV) también es un problema de hombres**QUESTÃO 02****El virus del papiloma humano (HPV) también es un problema de hombres**

Para algunos hombres, el virus del papiloma humano (HPV) es algo muy lejano. Se olvidan de que ellos también se infectan y de que, al contagiarnos, nos están regalando un pasaporte mágico para el cáncer cérvico-uterino — segunda causa de muerte entre las mujeres de México —; incluso me ha tocado escuchar en boca de algunos de ellos que “sólo se trata de una infeccioncita”. Pues bien, el HPV también es un problema de hombres, no sólo porque propaga la infección entre la población femenina, sino también porque este virus produce otros problemas de salud tanto en hombres como en mujeres, incluyendo verrugas genitales y cáncer de boca y garganta que, si bien no son tan conocidos o alarmantes por su cantidad, como otros tipos de cáncer, también constituyen un riesgo. Por lo anterior, la Academia Americana de Pediatría decidió enfrentarse al HPV mediante vacunas que se ponen tanto a mujeres como hombres. Los especialistas afirman que la vacuna es más efectiva si se administra antes de que el niño se vuelva sexualmente activo, y responde mejor en el organismo de varones entre 9 y 15 años.

ALBITER, K. Disponível em: <http://vivirmexico.com>. Acesso em: 10 jul. 2012 (adaptado).

O texto aborda a temática do HPV. Ao discorrer sobre o contágio e a prevenção do papiloma humano, a autora informa aos leitores que esse vírus é

- Ⓐ estudado pela Academia Americana de Pediatría por seus efeitos em crianças.
- Ⓑ responsável pelo aumento de casos de câncer na população jovem mexicana.
- Ⓒ ignorado pelos homens por se restringir à população feminina.
- Ⓓ combatido por vacinas que devem ser aplicadas tanto em mulheres quanto em homens.
- Ⓔ classificado como um problema superável pela facilidade com que se enfrenta a infecção.

ANEXO C — Questão 3: Canción

QUESTÃO 03

Aquí estoy establecido,
En los Estados Unidos,
Diez años pasaron ya,
En que crucé de mojado,
Papeles no he arreglado,
Sigo siendo un ilegal.
Tengo mi esposa y mis hijos,
Que me los traje muy chicos,
Y se han olvidado ya,
De mi México querido

A letra de canção coloca em cena um dilema por vezes vivenciado por imigrantes. Esse dilema se configura no sentimento do pai em relação ao(à)

- A diluição de sua identidade latino-americana, advinda do contato cotidiano com o outro.
- B distanciamento dos filhos, gerado pela apropriação da língua e da cultura do outro.
- C preconceito étnico-racial sofrido pelos imigrantes mexicanos no novo país.
- D desejo de se integrar à nova cultura e de se comunicar na outra língua.
- E vergonha perante os filhos de viver ilegalmente em outro país.

ANEXO D — Emotivo encuentro en la universidad pública**QUESTÃO 04**

Emotivo encuentro en la universidad pública

El entonces mandatario uruguayo recibió el cariño de sus compatriotas residentes en Nueva York e informó sobre la evolución del país, las políticas de gobierno, los avances y cuentas pendientes. Como en ocasiones similares, se multiplicaron las muestras de respeto y emoción. “Una nación es un formidable sentimiento de un ‘nosotros’”, dijo.

Mujica comenzó su discurso relatando lo recogido de otras experiencias de comunidades en el exilio. “Muchos de ustedes echaron raíces, tienen hijos y no pueden cometer la agresión de descuajarle la vida. Tienen que cargar con esa nostalgia de ser de allá, pero estar acá”, dijo.

“Estamos metidos en la lucha por mejorar las circunstancias, con el sueño de que las generaciones que vengan, puedan venir con más soltura, con más apoyo”, dijo el Presidente.

Mujica se refirió a algunas críticas que reciben algunas políticas sociales. “Nos acusan de que damos sin contrapartida. Nos dicen ‘a la gente no hay que darle pescado, sino enseñarle a pescar’. Sí — razonó el Presidente —, pero cuando le afanaste la caña, le afanaste el bote, ¿qué le vas a pedir? Para atrás no arreglamos, arreglamos para adelante.”

Disponível em: www.republica.com.uy. Acesso em: 26 set. 2013 (adaptado).

No discurso dirigido aos compatriotas radicados em Nova York, o então presidente Mujica expressa o desejo de que os cidadãos que vivem no Uruguai

- Ⓐ apoiem as políticas públicas afirmativas.
- Ⓑ integrem-se ao processo de globalização.
- Ⓒ cultivem o sentimento nacionalista.
- Ⓓ ofereçam uma contrapartida à nação.
- Ⓔ tenham melhores condições de vida.

ANEXO E — Questão 5: El eclipse

QUESTÃO 05

El eclipse

Cuando Fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponía a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo. Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas. Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida. — Si me matáis — les dijo — puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura. Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén. Dos horas después el corazón de Fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

MONTERROSO, A. Obras completas y otros cuentos. Bogotá: Norma, 1994 (adaptado).

No texto, confrontam-se duas visões de mundo: a da cultura ocidental, representada por Frei Bartolomé Arrazola, e a da mítica pré-hispânica, representada pela comunidade indígena maia. Segundo a narrativa,

- A** os catequizadores espanhóis avalizam os saberes produzidos pelas comunidades indígenas hispano-americanas.
- B** os indígenas da comunidade maia mostram-se perplexos diante da superioridade do conhecimento aristotélico do frei espanhol.
- C** o catequizador espanhol Arrazola apresenta-se adaptado às culturas autóctones, ao promover a interlocução entre os conhecimentos aristotélico e indígena.
- D** o episódio representa, de forma neutra, o significado do conhecimento ancestral indígena, quando comparado ao conhecimento ocidental.
- E** os conhecimentos acadêmicos de Arrazola são insuficientes para salvá-lo da morte, ante a sabedoria astronômica da cultura maia.

ANEXO F —La Jaula de Oro, de Los Tigres Del Norte (completa)

La Jaula De Oro

Los Tigres Del Norte

Aquí estoy establecido
En los Estados Unidos
Diez años pasaron ya
En que cruce de mojado
Papeles no he arreglado
Sigo siendo un ilegal

Tengo mi esposa y mis hijos
Que me las traje muy chicos
Y se han olvidado ya
De mi México querido
Del que yo nunca me olvido
Y no puedo regresar

De que me sirve el dinero
Si estoy como prisionero
Dentro de esta gran nación
Cuando me acuerdo hasta lloro
Aunque la jaula sea de oro
No deja de ser prisión

"Escúchame hijo, te gustaría que regresáramos a vivir México?"
"Whatcha talkin' about dad? I don't wanna go back to Mexico, no way dad"

Mis hijos no hablan conmigo
Otro idioma han aprendido, y olvidado el español
Piensan como Americanos, niegan que son Mexicanos
Aunque tengan mi color

De mi trabajo a mi casa
No se lo que me pasa
Que aunque soy hombre de hogar
Casi no salgo a la calle
Pues tengo miedo que me hallen
Y me pueden deportar

De que me sirve el dinero
Si estoy como prisionero
Dentro de esta gran nación
Cuando me acuerdo hasta lloro
Aunque la jaula sea de oro
No deja de ser prisión

ANEXO G — Noticia *Emotivo encuentro en la Universidad Pública Mujica fue ovacionado por uruguayos radicados en NY*

Emotivo encuentro en la Universidad Pública Mujica fue ovacionado por uruguayos radicados en NY

En su tercera jornada en Nueva York, el presidente José Mujica se reunió con aproximadamente 200 uruguayos radicados en esa ciudad. “Acuérdense del Banco Hipotecario del Uruguay, que ha sacado un plan para esto y vayan financiando un techo que algún día van a querer volver”, afirmó.

El mandatario uruguayo recibió el cariño de sus compatriotas residentes en Nueva York e informó sobre la evolución del país, las políticas de gobierno, los avances y cuentas pendientes. Como en ocasiones similares, se multiplicaron las muestras de respeto y emoción. “Una nación es un formidable sentimiento de un ‘nosotros’”, dijo.

Mujica, acompañado por el canciller Luis Almagro y el prosecretario de la Presidencia, Diego Cánepa, comenzó su discurso, de algo más de una hora, relatando lo recogido de otras experiencias de comunidades en el exilio. “Muchos de ustedes echaron raíces, tienen hijos y no pueden cometer la agresión de descuajarle la vida. Tienen que cargar con esa nostalgia de ser de allá, pero estar acá”, dijo. “Una nación es formidable sentimiento de un ‘nosotros’”, expresó.

Uruguay en la región

“Estamos metidos en la lucha por mejorar las circunstancias, con el sueño de que las generaciones que vengan, puedan venir con más soltura, con más apoyo”, dijo el Presidente. Comenzó repasando el contexto de inserción regional, en particular las relaciones con Argentina y Brasil. En relación a Argentina sostuvo: “Desde que existimos tenemos disputas con el puerto de Buenos Aires. Eso nos entrevera la baraja y genera contradicciones, pero los países no se mudan y hay que aprender a convivir con los vecinos que tenemos”.

Sobre Brasil, agregó: “Tenemos hoy, desde la aparición de Lula, una fuerte convergencia y una relación que nunca habíamos tenido” y recordó que “el grueso del valor agregado que vendemos, o se lo vendemos a Brasil o a la Argentina, por lo que para vender trabajo, esa relación es de hierro. Porque al resto del mundo le vendemos materias primas”.

No obstante, enfatizó que la tendencia es a la mejora de los términos del intercambio, a partir de lo que repasó, sucintamente, las políticas priorizadas en su gestión.

El Presidente destacó algunas ventajas históricas: la confianza en el Banco de la República, las empresas públicas, la salud pública, en Uruguay; “nadie se muere sin que le den asistencia”, dijo. Pero recordó que tenemos nuestros defectos y “pachorras”. “Hemos mejorado las cifras de pobreza, pero aún tenemos una deuda social, drogas, narcotráfico, buena cobertura en la escuela primaria, tenemos un agujero en Secundaria, no damos pié en bola”, dijo.

Mencionó la creación de la Universidad Tecnológica (UTEC), el incremento del nivel de inversión. “Contra lo que la gente cree, el grueso de la inversión es nacional. Eso ha sido

cambiar la historia, es lo que nos permitió bajar la desocupación. Cuando llegamos, en 2005, la gente nos pedía trabajo. Ustedes recuerdan el 2002, fue una estampida”, reflexionó.

“Hoy, este gobierno, tiene financiadas las obligaciones hasta que se vaya y tiene superávit para pagar las cuentas”. “La vamos timoneando bien”, agregó. “Donde bajó más la pobreza fue en el interior rural más profundo, ese que siempre hemos tenido abandonado. Y me siento orgulloso, porque me siento paisano”, aseguró.

Según consigna el sitio web de Presidencia, el mandatario repasó los avances en la productividad del sector primario, la diversificación de la matriz energética y logística.

Sobre lo social: “para atrás no arreglamos nada, arreglamos para adelante”

Mujica se refirió a algunas críticas que reciben algunas políticas sociales. “Nos acusan de que damos sin contrapartida. Nos dicen ‘a la gente no hay que darle pescado, sino enseñarle a pescar’. “Sí, -razonó el Presidente-, pero cuando le afanaste la caña, le afanaste el bote, ¿qué le vas a pedir? Para atrás no arreglamos, arreglamos para adelante”.

Luego habló sobre la importancia de la educación y el conocimiento que agrega valor al trabajo. En ese sentido sostuvo que “el trabajo cada vez exigirá más calificaciones”. “La equidad se ve por el lado de la capacitación de la gente”. “Estamos apostando al futuro porque vemos la evolución de la sociedad. La clase media tiene otros recursos y los sectores más acomodados de la clase media tiene la libertad de emigrar, ir por acá y por allá. Los que están en el fondo del tarro va a tener una participación importante y los tenemos que calificar”, puntualizó.

Mujica repasó el posicionamiento del Uruguay en materia internacional y reiteró sus argumentos en contra de la guerra y lo que implican en términos humanos y económicos. “Los que tienen mucho recursos económicos en general zafan de la guerra. A los que le hacen la guerra son al pobrerío, que en general no tienen tiempo ni para disparar. Por eso se debe tener un sentido de solidaridad internacional y pelear por la paz”, dijo el mandatario.

Dedicó la parte final de su discurso a reiterar su prédica contra las prácticas de consumo y derroche. “Traten de juntar un mango y ahorrar, no se dejen chupar por las cuotas y que compro eso o compro lo otro”, recomendó. “Acuérdense del Banco Hipotecario del Uruguay, que ha sacado un plan para esto y vayan financiando un techo que algún día van a querer volver. Las generaciones siempre vienen a empollar donde nacieron”, reflexionó. “Hay que prepararse para que esa vejez tenga dignidad y hay que tener una conducta en la vida de no dejarse meter la mano en el bolsillo por pavadas”, concluyó.

Disponível em: <https://www.republica.com.uy/mujica-ovacionado-por-uruguayos-radicados-en-nueva-york/>.

Acesso em: 05 nov. 2018.