



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

A CONSTITUIÇÃO DO ENUNCIADO NAS PROVAS DO ENEM E DO ENADE: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso

JOCENILSON RIBEIRO DOS SANTOS

SÃO CARLOS-SP

2011



Universidade Federal de São Carlos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

A CONSTITUIÇÃO DO ENUNCIADO NAS PROVAS DO ENEM E DO ENADE:
uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos
do discurso

JOCENILSON RIBEIRO DOS SANTOS

Bolsista FAPESP: 2009/04140-6

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Dra. Vanice Maria Oliveira Sargentini

Linha de Pesquisa: Linguagem e Discurso

São Carlos – São Paulo – Brasil

2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S237ce

Santos, Jocenilson Ribeiro dos.

A constituição do enunciado nas provas do ENEM e do ENADE : uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso / Jocenilson Ribeiro dos Santos. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

169 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Análise do discurso. 2. Semiologia histórica. 3. Linguagem verbal. 4. Linguagem imagética. 5. Língua e linguagem. 6. Linguagem sincrética. I. Título.

CDD: 401.41 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística



**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE
JOCENILSON RIBEIRO DOS SANTOS**

Profa. Dra. Vanice Maria Oliveira Sargentini
Orientadora e Presidente
UFSCar – São Carlos

Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes
Membro externo
UFU - Uberlândia

Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira
Membro interno
UFSCar – São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 25/02/2011.
Homologada na ___ reunião da CPGL, realizada em ___/___/2011.

Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Coordenador do PPGL

Programa de Pós-Graduação em Linguística
Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos
Via Washington Luis, Km. 235-Cx. Postal 676. CEP: 13565-905 – São Carlos - SP
Telefone: (16) 3351-8360 - E-mail: ppgl@ufscar.br - Site: www.ppgl.ufscar.br

*A meus pais
por me ensinarem
a ler antes de ir à escola.*

POR QUE DEVO AGRADECER

Em todo curso de minha vida, percebi que eu nunca estava só, mesmo que, muitas vezes, fosse necessário estar sozinho e longe daqueles que amo. Agora, ao fim desse trabalho, preciso voltar no tempo para rememorar um pouco e falar daqueles que, de um modo ou de outro, contribuíram com a minha formação, estiveram comigo ontem e hoje... Por isso, agradeço a Deus simplesmente pela vida, pelos amigos, pelos bons colegas, por alguns professores de exemplos. Se eu encontrei na escola um lugar para ler o mundo do meu jeito, isso só foi possível porque encontrei em meus pais – Aristides e Bernadete –, desde a minha infância, a certeza de que somente a educação transforma as pessoas. Eles me deram muito daquilo que pouco tiveram como todo bom pai e toda boa mãe. Como eu amava suas histórias antes de dormir! Agradeço também aos meus irmãos – Josenilton, Josiel e Josenilson – pelo apoio e pela torcida. Tia Ilza também foi minha grande incentivadora. Da infância até os dias de hoje, Dira é a amiga que muito escuto, que muito me ouve, por isso sempre lembro de seus conselhos, suas palavras – é ela quem mais sabe de mim, de minhas angústias, de minhas vitórias. Enquanto estive no CEFET, cursando ainda o Ensino Médio, encontrei no prof. Moacir Saraiva um dos maiores incentivadores para que eu um dia me encontrasse no universo da linguagem. Foi ele quem me falou dos livros, me apresentou a literatura, me fez ir ao teatro, me apresentou a poesia de Drummond, os contos de Machado... o universo magnífico das letras. Já na faculdade, tive a honra de conhecer excelentes professores, e, entre os quais, pude tomar como exemplo de profissão a Dra. Girlene Portela, Dra. Rosana Patrício, o Ms. Mayrant Gallo e o Ms. Iderval Miranda simplesmente pelas pessoas que são e pelo que significam para mim. Ainda nessa época, construí amizades com Geisa e Layanna, e até agora me sinto em dívidas com elas porque nunca pude retribuir o afeto, o carinho, o apoio à altura que merecem e na dimensão com que sou agraciado. Foi na graduação também que fiz amizade com alguns colegas de curso, entre os quais destaco Thiago, Nayhara, Daiane, Adriana, Cícera e com os companheiros de república Cristiano, Henrique e Rogério – com todos eles pude contar e vivenciar muitas situações da vida acadêmica. Agora no curso de mestrado, deparei-me com um mundo igualmente prazeroso, e meu encanto não se reduziu apenas ao universo da ciência da linguagem – o que já seria bom – mas também às pessoas com quem pude trocar boas palavras e alguns sorrisos, leituras, referências. Tenho a satisfação de poder contar com amigos como Julio César, Camila e Ricardo, Israel, Ana Beatriz, Hélio Pajeú – com eles tive a oportunidade de tecer ricos diálogos seja sobre linguagem, seja sobre outras questões de nosso cotidiano. Assim como estes, não poderia deixar de mencionar algumas pessoas que conheci nessa trajetória que para mim têm sido bons amigos como Marcello Castro, Renan, Nea, Nagai, Marina, Carlos, Tânia, Marcelo e Gilberto. O LABOR tem sido pra mim um grupo onde encontrei, além de espaço de conhecimento, um lugar de trocas, de construção de amizade acadêmica. Nesse sentido, agradeço a todo o grupo do qual faço questão de registrar a minha alegria em poder dialogar com Livia Pires, Parla Camila, Pedro Varoni, Marcelo Pecenin, Geovana, Luciana, Lucas, os professores Vanice Sargentini, Cleudemar Alves Fernandes, Maria do Rosário Gregolin, Carlos Piovezani, Luzmara Curcino. Agradeço, de modo especial, aos meus arguidores de banca de qualificação e de defesa – prof. Cleudemar Alves Fernandes e profa. Luzmara Curcino – por lerem meu trabalho criteriosamente, sugerirem leituras e modificações no

corpo do texto e trazerem novas reflexões. Do Programa de Mestrado, pude contar com o apoio dos professores Valdemir Miotello, Soeli M. Schreiber, Dr. Roberto Baronas, Dr. Nelson Viana aos quais sou verdadeiramente grato pelas excelentes contribuições para a minha formação pessoal e acadêmica. Suas dicas, sugestões, modos de olhar para a linguagem, suas leituras e provocações em torno dos estudos do discurso e/ou da linguagem muito me fizeram pensar e rever meus conceitos. Sou grato também à ex-secretária do PPGL, Nani, à estagiária Elisabeth e ao Leonardo, atual secretário, pelo apoio e pela atenção constantes para o bom andamento do Programa. Deixo em forma de paráfrase uma bela metáfora que ouvi de minha orientadora, Dra. Vanice Sargentini, ainda no primeiro semestre do mestrado: Nilson, pesquisar não pode nos causar dor nem sofrimento. Ao contrário, tudo precisa ser feito com planejamento; é como se a gente tivesse que se preparar para ir à praia: a gente põe na bagagem o essencial e depois vale sentar na areia e contemplar o mar. Agradeço a ela por escutar minhas tímidas intuições mesmo que, às vezes, pouco sentido lhe fizessem; agradeço-lhe também por sabiamente indicar a direção do caminho da pesquisa ainda quando eu nem sabia por onde andar no campo dos estudos do discurso... esse trabalho não é só meu, pensamos juntos. Sou grato também à FAPESP pelo financiamento deste projeto, sem o qual a elaboração desta dissertação e a participação de alguns eventos teriam sido certamente muito mais difíceis.



Gostaria pois que a fala e a escuta que aqui se trançarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para trazer-lhe uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que deles se faz.
(Roland Barthes, **Aula**, 1977)

SANTOS, J. R. **A constituição do enunciado nas provas do ENEM e do ENADE: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso.** 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Linguística/Universidade Federal de São Carlos – PPGL/UFSCar, São Carlos-SP, 2011.

Esta pesquisa foi desenvolvida no interior dos estudos do discurso, cuja centralidade está definida a partir da análise dos mecanismos de instituição do enunciado em exames de avaliação brasileira com vista a estudar a relação língua-imagem. O *corpus* de análise é constituído por provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nas edições dos anos compreendidos entre 2004 e 2009, o que corresponde a 7 provas do ENEM e 6 do ENADE. Antes de definir esse recorte temporal, estudamos as seis edições do ENEM anteriores a 2004 a fim de conhecer o funcionamento das provas ao longo dos anos. O objetivo geral da pesquisa foi compreender os modos de avaliação de competência linguístico-discursiva tendo em vista a relação entre a língua e as imagens na produção de sentido apresentada em sistemas nacionais de avaliação de Ensino Médio e Superior através dos dois exames aqui evidenciados. Compõem nossos objetivos específicos: a) analisar a relação estabelecida entre a língua e a(s) imagem(ns) apresentada(s) em questões avaliativas do ENEM e do ENADE no período de recorte; b) identificar os pressupostos teóricos envolvidos nas questões dessa modalidade; c) estudar a frequência e a regularidade de questões com texto multimodal nas 12 edições do ENEM e nas 6 do ENADE; e d) avaliar a pertinência de proposição de análise a partir dos quadros teóricos dos estudos do discurso. Nosso trabalho teve como alicerces teórico-analíticos os aportes da teoria da Análise do Discurso de filiação francesa sob a fundação de Michel Pêcheux e seu grupo, nas formulações discursivas de Jean-Jacques Courtine e nas contribuições de Michel Foucault para a teoria do discurso. Trazemos também as reflexões de Émile Benveniste e, sobretudo, de Roland Barthes sobre língua e linguagem do ponto de vista semiológico para estudarmos a produção de sentido na linguagem imagética e mista. São centrais, em nosso trabalho, as noções de enunciado, discurso, arquivo, memória discursiva, interdiscurso e semiologia histórica, por meio das quais desenvolvemos metodologicamente as análises. Nosso *corpus* foi organizado basicamente em função de três critérios: a coincidência em 2004 da implantação do ENADE - que viria a substituir o “antigo provão” - com a instituição do PROUNI; aumento do número de imagens nas provas do ENEM; e destaque das questões de ambas as provas que apresentassem a imagem como objeto de leitura e interpretação mediante o qual o aluno/candidato seria avaliado. O estudo traz três trajetórias analíticas: a) um em que fizemos um levantamento das provas, organizando o *corpus*, classificando as questões e observando as possíveis teorias que se apresentavam nos dois exames; b) uma outra análise evidenciando a teoria que tome a língua, a imagem ou ambas correlacionadas como objeto de estudo; e c) uma análise a partir dos postulados teóricos do discurso com intento de estudar o texto misto como materialização dos discursos. Podemos apresentar algumas constatações: nos últimos cinco anos, houve uma atenção progressiva para o texto imagético nos sistemas de avaliação em estudo; em algumas ocasiões, a imagem deixa de ser um mero texto ilustrativo ou didatizante e passa a ser objeto interpretativo; não há uma teoria que se debruce sobre a leitura e a interpretação da imagem, ficando a cargo dos objetivos da questão apresentarem uma teoria que, muitas vezes, se volta para o texto verbal ou para o tema/conteúdo tomando a imagem não como objeto de análise, mas como materialização ou veículo de um conteúdo que servem aos estudantes para análise.

Palavras-chave: enunciado, análise do discurso, linguagem mista, semiologia histórica, ENEM e ENADE.

SANTOS, J. R. **The utterance constitution in the ENEM and the ENADE tests: an analysis of the semiological aspects of language-image relation from the perspective discourse studies.** 2011. 169 f. Thesis (MA in Linguistics) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Linguística/ Federal University of São Carlos – PPGL/UFSCar, São Carlos-SP, 2011.

This research was developed into studies of discourse, which centrality is defined from the analysis of the mechanisms of enunciation institution in exams of Brazilian evaluation in order to study the relation language-image. The corpus of analysis is constituted by exams of *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)* and *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)* in the editions of the years between 2004 and 2009, that means 7 exams of ENEM and 6 of ENADE. Before defining this temporal cutting, we have studied the six editions of ENEM that happened before 2004 in order to know the operation of the exams during the years. The general goal of this research was to understand that manners of evaluation of linguistic-discursive ability, having in mind the relation between language and the images in the production of sense presented in national systems of evaluation in High School and graduation by the two exams here evidenced. Our specific goals are: a) to analyze the relation established between the language and the image(s) presented in evaluative questions of ENEM and ENADE in the chosen period; b) to identify the theoretical assumptions involved in questions of this modality; c) to study the frequency and regularity of questions that present multimodal texts in the 12 editions of ENEM and in the 6 of ENADE; and d) to evaluate the relevance of the proposition of analysis from the theoretical frameworks of studies of discourse. It has been working as theoretical-analytical foundations the contributions based on the theory of Discourse Analysis of French filiation founded by Michel Pêcheux and his group, in the discursive formulations of Jean-Jacques Courtine and on the contributions of Michel Foucault for the discourse theory. We also bring the reflections of Émile Benveniste and, especially, of Roland Barthes about language from the semiological point of view in order to study the production of sense on imagery and mixed language. There are present on our work the notions of utterance, discourse, file, discursive memory, interdiscourse and historical semiology through which we developed methodologically the analysis. The corpus was basically organized according to three criteria: the coincidence in 2004 of the ENADE institution – that would replace the old “provão” – with the institution of PROUNI; the rise of number of images in the exams of ENEM; and the highlights of both exams that presented the image as the object of reading and comprehension that would be the responsible by the evaluation of student/candidate. The study brings three analytical ways: a) one in which we conducted a survey of exams, organizing the corpus, classifying the questions and observing the possible theories that were around the evaluation of those exams; b) another one showing the theory that has language, image or both correlated as object of study; and c) the analysis from the theoretical assumptions of discourse in order to study the mixed text as discourses materializations. We can present as findings some results: in the last Five years, there was a progressive attention to the imagery text in the evaluation systems that we are studying; in some occasions, the image is not only a mere flavor or didactical text, it is the object of interpretation; there is not a theory that is dedicated to reading and comprehending the image, which becomes a responsibility of the goals of the question to present a theory that often turns to verbal text or to them/content, making the image not an object of analysis, but as materialization or vehicle of a content that serves the analysis students.

Key-words: utterance, discourse analysis, mixed language, historical semiology, ENEM and ENADE.

LISTA DE SIGLAS

AAD-69	Análise Automática do Discurso (1969)
AD	Análise do Discurso
ADES	Avaliação Discente de Educação Superior
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CF	Constituição Federal do Brasil
Cf.	Conforme
CLG	Curso de Linguística Geral
CP	Condições de Produção
DACC	Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências
ELG	Escritos de Linguística Geral
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos – “antigo” Provão
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FD	Formação Discursiva
FFLCH/USP	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
Fig.	Figura
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LCT	Linguagens e Códigos e suas Tecnologias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MS	Ministério da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais Mais (Ensino Médio)
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificado
UFSCar	Universidade Estadual de São Carlos
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE FIGURAS		Páginas
Figura 1.1	Interrelações das competências e habilidades	39
Figura 1.2	2005_14enem	46
Figura 1.3	2005_33enem	46
Figura 1.4	2008_40enem	48
Figura 1.5	2005_44enem	49
Figura 1.6	2008_38enem	50
Figura 1.7	2004_18enem	51
Figura 1.8	2008_37enem	52
Figura 1.9	2009_45enemA	53
Figura 1.10	2009_13enemA	53
Figura 2.1	Representação do interdiscurso	66
Figura 2.2	2007_06enem	70
Figura 2.3	2007_02enade	72
Figura 2.4	Texto modificado pelo INEP	76
Figura 2.5	Imagem do blog Café sem fumaça	77
Figura 2.6	2009_30enemA	78
Figura 3.1	2007_08enadeBiomed	87
Figura 3.2	Relação semiológica	90
Figura 3.3	2009_5enemA	95
Figura 4.1	2008_05enadeQuímica	110
Figura 4.2	Fotografia <i>American dreams</i>	111
Figura 4.3	Charge American dreams (internet)	114
Figura 4.4	2009_03enadeDireito	117
Figura 4.5	1999_08enem	127
Figura 4.6	2004_02_03enadeFono	127
Figura 4.7	2009_02nadeDireito	130
Figura 4.8	2005_02enadePedag	134
Figura 4.9	2004_19enem	138

LISTA DE QUADROS		Páginas
Quadro 1.1	Relatório de ocorrências de materialidades imagéticas e sincréticas (1998-2003)	43
Quadro 1.2	Relatório de ocorrências de materialidades imagéticas e sincréticas (2004-2009)	44
Quadro 1.3	Regularidade no trajeto analítico	54
Quadro 1.4	Competências e Habilidades do ENEM (DOCUMENTO BÁSICO, 2002) - (apêndice)	157
Quadro 1.5	Quadro de levantamento de questões do ENEM - (apêndice)	159

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
A – Linguagem, discurso e ensino: primeiras reflexões.....	14
B - Elementos norteadores da pesquisa: objeto, problemática, objetivos e justificativa.	21
C - Da disposição dos capítulos.....	24
CAPÍTULO I - ENEM e ENADE: DA DEFINIÇÃO DO OBJETO À CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	26
1.1 Contribuições da noção de arquivo de M. Foucault para a AD.....	26
1.2 O INEP: sistemas de avaliação, finalidades e exames.....	31
1.2.1 O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes	33
1.2.2 O Exame Nacional do Ensino Médio	36
1.3 Olhares distintos no trajeto de leitura da imagem	41
CAPÍTULO II - ANÁLISE DO DISCURSO E EMERGÊNCIA DE NOVAS MATERIALIDADES	57
2.1 Dos conceitos fundamentais para o estudo do texto imagético	57
2.2 Foucault e a análise do funcionamento do discurso	67
2.3 O enunciado constituído no ENEM e ENADE: exercício analítico.....	69
2.4 Ainda uma contribuição da noção de enunciado para análise do texto misto.....	76
CAPÍTULO III - DA SEMIOLOGIA À ANÁLISE DO DISCURSO: ALCANCES E LIMITES	82
3.1 Um recuo na história da ciência linguística.....	83
3.2 Saussure e a ciência geral dos signos	84
3.2.1 A concepção semiológica de Benveniste.....	87
3.2.2 A concepção semiológica de Barthes	91
3.3 O lugar da imagem nos estudos discursivos.....	98
CAPÍTULO IV - DA ORDEM DO DISCURSO À ORDEM DO OLHAR: ALGUNS GESTOS DE LEITURA	106
4.1 A propósito da leitura do texto imagético à luz da teoria do discurso.....	106
4.2 A imagem como operadora de memória.....	114
4.3 Abordagem semiológica e discursiva em linguagens mistas.....	117
4.3.1 O texto publicitário no ENADE	117
4.3.2 A charge e as tirinhas nos dois exames	121
4.3.3 Mafalda e a inclusão do texto sincrético no ENEM.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE	156
ANEXOS	166

A – Linguagem, discurso e ensino: primeiras reflexões

Não se sabe de onde é um homem antes de ter ele falado. O célebre enunciado de Rousseau presente no *Ensaio sobre a origem das línguas*, embora confira à língua o único sistema capaz de identificar o homem (é o que nos parece), coloca em pauta uma das questões cruciais para os estudos de ciências humanas: o sujeito. A questão da *subjetividade na linguagem* já foi problematizada nos trabalhos de Benveniste (2005) desde a segunda metade do século passado quando ele desenvolvia sua teoria da enunciação, para a qual o sujeito assumia um valor importante na realização do discurso. O discurso, nesse sentido, era concebido como ato individual de enunciação; é a tomada da palavra pelo indivíduo e sua colocação em funcionamento pelos interlocutores (EU e o TU).

Não duraria muito para novas preocupações sobre a língua e a linguagem trazerem como ponto central o sujeito como constitutivo do sentido, próprio da língua, bem como a história que faria com que a realização dessa língua produzisse sentidos diferentes ainda que o enunciado fosse o mesmo. Como isso seria possível? Assumir a palavra pelo sujeito em condições histórico-sociais de produção diferentes jogaria por terra a ideia de que a língua era transparente, homogênea, linear. É a análise do discurso que vai trazer reflexões dessa natureza a partir da qual muitos pesquisadores começaram a defender a opacidade, a heterogeneidade, o deslizamento de sentidos, a não linearidade do dizer, as marcas de subjetivação etc. como próprios da língua, o real da língua, e, por extensão, da linguagem.

Se voltarmos nosso olhar para a tirinha de Quino - a imagem que nos serve de epígrafe para essa dissertação -, notaremos que a personagem Mafalda põe em cena um problema que gira em torno da palavra "indicador". O que concebemos como *indicador* reforçado pela imagem do dedo da personagem, nos dois primeiros quadrinhos, é desmontado no quarto quadrinho quando a mesma palavra assume outra posição no sintagma (*indicador de desemprego*). Não se trata de esta palavra ter perdido um sentido em função de outro, mas é possível lê-la através das duas possibilidades, tendo em vista o funcionamento da palavra na situação de uso e estando ela aliada a outros sistemas de igual potencial semântico. Isso permite que haja uma assunção de novos valores na narrativa da

tira. O rosto de Mafalda e a posição do dedo num primeiro quadro, o balão de surpresa (AAAAAH!...), possibilitando um hiato no fluxo de leitura, e a instauração de outra leitura na qual o dedo apontado para frente frenético aliado ao enunciado verbal do último balão produzem, no conjunto, um novo sentido antes pouco provável, isto é, se houvesse a continuidade do conceito de indicador visto no primeiro quadro. Logo, poderíamos repensar o enunciado de J.J. Rousseau para um conjunto de signos que põe em cena uma concepção de sujeito não dependendo somente da língua para identificar-se, mas da produção de discursos constituídos por enunciados a partir dos quais o sujeito se afirma, produz saberes e identidades e constrói uma identidade. O gesto também se configura como uma fonte de produção de sentidos, que variam conforme a situação sócio-histórica em que ele é utilizado. O que o ato de apontar em nossa cultura produz? Como os gestos aliados configurados em um dedo de um indivíduo (re)produzem sentidos?

O dedo indicador na sociedade ocidental é repleto (e produtor) de sentidos e carrega em si um universo repleto de significações dentre os quais, a relação de poder entre aquele que aponta e aquilo para que ou para quem se aponta tem a ver com a constituição de discursos. Seja em um gesto acompanhado à língua falada em um processo interativo do dia-a-dia, seja nas relações que se travam entre sujeitos e distintos lugares e suportes em que circulam as práticas de discursos, o saber é aquilo que está sempre em diálogo com as relações de poder, as constituições dinâmicas dos processos de subjetivação, resistências e poder entre sujeitos que falam e significam de lugares diferentes.

Sabemos que os discursos podem materializar-se em textos científicos e publicitários, em entrevistas ou debates políticos, em programas de TV sobre o cotidiano e também em reportagens sobre a mulher moderna; os discursos “deslizam” em panfletos distribuídos nos sinais de trânsito e se perpetuam nos gestos repetidos de um padre sobre a face de seus fiéis católicos. Os discursos podem manifestar-se nas canções de protesto do período de repressão brasileira e voltar a emergir nas músicas de estilo rítmico do RAP cantadas a partir do final do século XX como mecanismo de protesto.

As charges políticas e militares, campanhas publicitárias oficiais ou comerciais, desenhos, pinturas, pichações em muros e prédios das grandes cidades, fotos, filmes, crônicas esportivas ou políticas empregam, por exemplo, diferentes manifestações de linguagens em que os mais diversos discursos entrecruzam-se, dissolvem-se, irrompem, repetem-se e se materializam e outros deixam de existir, são apagados. Tanto a charge

quanto o texto publicitário ambos são constituídas por diferentes linguagens; daí sua riqueza no potencial discursivo já que uma ou outra apresenta a força do verbo e da imagem, das cores, do movimento etc.

A língua e outras materialidades simbólicas são moldadas pelas diferentes formas de produção de saberes na modernidade e são, em um contrato de via dupla, moldadas pelas práticas discursivas atuais... É assim que se constrói a história? Alguns dirão que sim; outros nem tanto por desacreditarem que gestos simbólicos e microenunciados nada fazem, nada produzem, nada significam numa sociedade complexa, onde a história só faz sentido se vista por lentes cuja lógica contempla apenas grandes feitos, grandes acontecimentos numa duração secular. Observar as manifestações dos discursos como constituintes de saberes e perceber a regularidade dos enunciados que compõem estes discursos a fim de olhar para a construção de uma história em migalhas talvez não satisfaça aqueles que preferem achar que os saberes são construídos somente de forma institucionalizada, em que só as vozes mais fortes conseguem se afirmar. Mas qual será nosso papel enquanto analista de discurso frente a uma abundância de textos, de gêneros, de linguagens?

Os meios de comunicação de massa, por seu turno, vêm privilegiando textos que saltam aos olhos do leitor: letras garrafais desenhadas em programas de computadores figuram os *outdoors*, e as fotos de rostos gigantesas estampadas nas paredes de arranha-céus das metrópoles - quase extrapolando sua dimensão – juntos produzem vários sentidos. Se existem charges que dialogam com textos políticos e esportivos trazendo caricaturas derrisórias e enunciados irônicos dos personagens capazes de produzir o riso ou a repulsa, as imagens de alimentos e bebidas em revistas e jornais produzem fome, senão o desperdício, decorrente de um desejo incontido por consumir. Ainda nesse viés, podemos refletir sobre a profusão de imagens que se fixaram nos muros das grandes cidades, trazendo cores, frases, códigos e símbolos de domínio de comunidades específicas dos bairros. Trata-se de pichações e práticas de grafiteagem que nos desafiam a decifrar suas mensagens quando nos levam a olhar, a encarar, a voltar a ver. O que nos dizem?

Vivemos a era das imagens, ou melhor, da conjugação do verbo e do ícone, que aparece na Internet, na tevê, nas fachadas luminosas dos restaurantes, nas revistas e nos jornais impressos, nos livros didáticos, provas de vestibulares, exames de avaliação brasileira etc. Se é tão recorrente a profusão de imagens em nossa sociedade, é necessário um estudo mais atento dessa emergência de seus inúmeros valores simbólicos. Em função de seus valores, volta e meia, as tomamos pela evidência, como “prova” da realidade, da

vida, do mundo, sem nos questionarmos, muitas vezes, sobre a razão de aparecerem e o que precisamos aprender para lê-las como prática discursiva na sua singularidade histórica.

Isso, é bem verdade, tem promovido a inclusão de múltiplas linguagens nos conteúdos escolares nos últimos anos, mesmo que ainda não estejamos bem preparados para lidar com a natureza complexa dessas linguagens nem estejamos educados para lê-las tal como dominamos outros sistemas simbólicos como o linguístico, por exemplo. O uso de imagens em sistemas de avaliação ou processos seletivos, hoje, é bastante frequente, tanto em disciplinas isoladas como língua portuguesa, história, biologia, física, etc. quanto em provas interdisciplinares. Com esse recurso, exige-se do aluno/candidato uma leitura que considere tanto o conteúdo quanto a linguagem que o representa. Acreditamos que a imagem é explorada por conferir uma visualização da situação-problema presente nas provas capaz de facilitar um melhor entendimento da questão a partir da relação entre signos verbais e não-verbais. Logo, a língua, os personagens de uma tirinha, as pinturas, as tabelas, os gráficos, os símbolos históricos, míticos ou numéricos, as datas, os mapas para os temas geográficos, por exemplo, confeririam ao aluno/candidato uma compreensão que não depende somente do que é verbalmente expresso, mas também do que é enunciado por meio de imagens, promovendo relações interdiscursivas entre uma imagem e outra.

Nessa esteira reflexiva acerca da relação entre imagens - ou mesmo a atualização de uma memória das imagens por meio de outras postas em circulação em outros momentos da história -, há trabalhos que melhor tratam dessa questão como os de Courtine (1995, 2006, 2008), Milanez (2007) e Gregolin (2009)¹ nos quais discutem a noção de intericonicidade como sendo a relação discursiva entre imagens. A questão do discurso é, pois, um ponto crucial nestes trabalhos o que difere das preocupações no seio dos estudos em história da arte, semiótica das imagens etc.

Sabemos também que o texto não-verbal isolado ou associado a uma frase ou a algumas palavras fixa e se perpetua, no imaginário dos leitores, por muito mais tempo do que se o texto verbal viesse na forma de parágrafos longos, haja vista que o processo de

¹ A intericonicidade, além de servir-lhes como modelo de análise numa perspectiva metodológica, põe em destaque a noção de história responsável pela possibilidade de haver não um sentido da imagem representativo, mas interpretativo das condições históricas de produção do discurso. Esta noção vem sendo mobilizado pelo linguista Nilton Milanez (2007) a partir de seus estudos acerca do corpo, das identidades, das relações entre diferentes imagens, das práticas de subjetivação e memória a partir do qual defendeu tese de doutoramento. Sua reflexão acerca da noção de *intericonicidade* parte dos estudos sobre a história do rosto e do corpo apresentada por Courtine e Haroche (1995) e Courtine *et al.* (2008).

comunicação de fatos e publicização de produtos utiliza, com muita frequência, a imagem, explorando as cores, o tamanho das letras e do objeto mostrado, o estético etc.

Já se aproxima dos 20 anos que a Internet passou a ser disponibilizada mundialmente, e isso revolucionou o conceito de comunicação, texto, práticas discursivas, linguagem, mídia e leitura. Quando acessamos uma página na *web*, por exemplo, estamos diante de uma variedade de linguagens conjugadas para constituir um todo de significado. Não lemos e compreendemos um parágrafo separado da foto que o acompanha num noticiário para, posteriormente, selecionarmos um vídeo e fazermos uma nova leitura. Ao contrário, a charge, os links, o vídeo, a foto e outras materialidades somam-se para a legibilidade dos sentidos, embora seu conjunto jamais seja manipulável, interpretável em sua total dimensão e completude.

Por outro lado, os jovens de hoje, nascidos, portanto, a partir da década de 1980 e que tiveram um maior acesso aos diferentes meios de comunicação social, acompanharam mais de perto esse desenvolvimento, o que não significa que tiveram ou têm menos dificuldade de desvendar a complexidade das linguagens manifestadas nesses meios; o que não significa dizer também que eles compreendem os enunciados que saltam às telas dos monitores e das tevês, por exemplo, “guiando-os” nesse universo virtual que lhes reserva segredos. Ao contrário, é preciso ensinar-lhes a ler, a compreender como determinados discursos predominam e resistem dentro e fora das telas, como o mundo virtual influencia o mundo empírico e vice-versa, e, mais especificamente, como nós recebemos as imagens em movimento e estáticas que saltam à nossa vista a todo o momento. Logo, pensar essa problemática deve ser um processo em que Universidade e Escola possam caminhar juntas, pois ambas são responsáveis por possibilitar aos jovens a compreensão dos sentidos produzidos por esses textos, sejam verbais, não-verbais ou mistos. É inegável a pluralidade de imagens impressas, estampadas nas paredes pela técnica da grafiteagem, por exemplo, virtuais, digitais etc. e elas fazem parte de nossa vida, acostumamo-nos com elas. Mas estamos educados para compreender suas manifestações, os discursos que nelas se materializam e ganham força no mundo contemporâneo?

Diante do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e surgimento de novos veículos midiáticos, o perfil da escola sofreu algumas mudanças já que, como lugar de formação de sujeitos, viu-se responsável por incluí-los numa sociedade regida por essa nova dinâmica de relações sociais e práticas de discursos. É claro que, em algumas vezes, a escola não tem acompanhado de fato essa dinâmica tal como ela vem ocorrendo, dadas as

questões infraestruturais, o que envolve reformas curriculares, formação de professores, atualização de conceitos e avaliação de bases epistemológicas, além de estrutura física para uma melhor formação de alunos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

A escola tem sido o lugar privilegiado para a constituição e instituição dos saberes essenciais para que os sujeitos se insiram na sociedade como produtores e leitores das diversas formas de expressão do conhecimento, cujas práticas linguageiras são manifestadas de forma mista, heterogênea e, conseqüentemente, complexa, como destacamos acima. É sobre esse aspecto que Freitas (2000) nos chama a atenção para o fato de que os sujeitos hoje estão imersos num universo de textos híbridos que os separa das gerações anteriores. A linguista postula que os mediadores do processo de ensino de língua portuguesa - sobretudo para as questões de leitura e escrita - carecem de sensibilidade e formação para compreender a linguagem dos estudantes. Baseando-se nas reflexões de Pasolini (1990, *apud* FREITAS 2000) acerca das novas linguagens que figuram o mundo dos jovens nos últimos anos, a autora diz que existe

toda uma tecnologia presente no mundo de hoje, que para os jovens é natural, como se sempre tivesse estado ali, e da qual escolhem os ensinamentos como algo absoluto. Para nós, da geração anterior, habituados a conviver com outras coisas, as novas tecnologias – computador, internet, domínios de imagens, escrita vocal – são estranhas e nos colocamos em relação a elas em uma postura de medo, dúvidas e crítica. Portanto, é aí, no âmbito das novas coisas, que um verdadeiro abismo nos separa, assinalando um dos mais profundos saltos de geração de todos os tempos. (FREITAS, 2000, p. 42-43).

Diante das reflexões traçadas sobre os processos de leitura e interpretação de novas linguagens, é necessário que as instituições formais de ensino (escola básica, centros tecnológicos, universidades) acompanhem a dinâmica da sociedade de que faz parte, promovendo aos estudantes uma formação que lhes tornem capazes de compreender o funcionamento dessas linguagens e suas tecnologias na sociedade. Isso não significa que a escola deva manter-se refém desta dinâmica, pois suas funções e modos de funcionamentos são distintos. A escola tem, antes de tudo, um papel formador, e isso nos leva a exigir que ela dê condições ao aluno para compreender as relações e a própria complexidade destas relações nesta sociedade, heterogeneamente, constituída por inúmeras formas de linguagens. Aos poucos, as instituições a que nos referimos acima vêm apresentando o reflexo dessa mudança, já que elas também promovem o desenvolvimento de produção de

linguagens mistas; ademais, a universidade e grandes centros de pesquisas têm se preocupado com as questões relativas à constituição e circulação dos discursos por meio de *linguagens, códigos e novas tecnologias*.

Nessa perspectiva, os livros didáticos e os instrumentos de avaliação da educação básica - estendendo-se ao sistema de avaliação de pessoal de nível superior - passaram a incorporar novas linguagens a suas provas, com o intuito de produzir ou avaliar um conhecimento, seja de ciências humanas, naturais ou exatas, que fizesse parte do cotidiano do estudante, e a internet acaba sendo o meio que tais instituições formais - e os órgãos que a regulamentam - tomam como parâmetro, haja vista que essa é uma das ferramentas às quais os estudantes têm maior acesso. Assim, um projeto pedagógico que resgatasse a interdisciplinaridade passou a ser iminente, pois é através da relação entre os domínios de um saber interdisciplinar que o conhecimento acerca do homem, da vida e do mundo se instaura de modo mais eficaz, partindo do princípio de que tal conhecimento emana do universo do qual somos parte e sua fragmentação não facilita a compreensão das relações entre o “eu” e o “outro”, entre o(s) sujeito(s) e o mundo (FREITAS, 2000).

Não é nosso objetivo trazer as discussões, os conceitos e a teoria que evidenciam a importância de um projeto interdisciplinar para a educação atual, bem como as críticas e a provável (in)eficácia dessas questões, mas apenas situar as mudanças no sistema de avaliação de Ensino Médio e Superior a partir desse lugar de práticas de discursos no seio da educação brasileira. Portanto, servem-nos de *corpus* primordialmente as provas elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para avaliação dos conhecimentos dos estudantes de Ensino Médio e Superior, conhecidos, respectivamente, por Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e alguns textos/documentos que estejam diretamente relacionados ao objeto de nossos estudos. No interior desta dissertação, apresentaremos com mais precisão tal objeto, a constituição do *corpus* de pesquisa e seu recorte e a concepção de arquivo, primordial para essa investigação, além de definirmos nosso trajeto de leitura sob a égide de um postulado² teórico metodológico necessário à análise de textos mistos. Tal postulado diz respeito a conceitos, noções e

² Vale ressaltar que tal postulado vem sendo construído ao longo de recentes estudos e pouco se encontra ou quase não há, na literatura dos estudos linguísticos, um conjunto de textos teóricos que possibilitem a análise interpretativa do texto sincrético à luz da teoria do discurso e de uma perspectiva semiológica dos discursos. Estes estudos vêm sendo desenvolvidos no interior dos grupos de estudos Labor/Ufscar e Geada/Ufscar a partir das discussões derivadas dos trabalhos de J.-J. Courtine, M. Pêcheux e M. Foucault, entre outros.

abordagens metodológicas que vêm sendo mobilizados no interior da Análise do Discurso com preocupações para as materialidades discursivas sincréticas no qual aparecem enunciados sincréticos na mídia impressa, digital, televisiva e *online* com abordagem pedagógica, política, publicitária etc.

B - Elementos norteadores da pesquisa: objeto, problemática, objetivos e justificativa

Nos dez anos decorridos de aplicação do ENEM e nos quatro do ENADE, notamos que as provas trouxeram cada vez mais questões em que o uso de imagens - sejam elas fotografias, charges, pinturas, desenhos, quadrinhos – foi fundamental para a interpretação de determinados problemas. Muitas delas exploravam apenas a função “decorativa” da imagem porque exigiam do candidato uma resposta estritamente relacionada à língua, cujo conhecimento, às vezes, deveria ser manifestado quanto aos aspectos estruturais, morfológicos, sintáticos e semânticos. Já nos últimos cinco anos, tanto o ENEM quanto o ENADE passaram a adotar questões com essa modalidade de elaboração, talvez por se pensar que a leitura e a interpretação não devessem ser feitas apenas em nível de texto verbal, mas também através da interrelação de diferentes linguagens que, em um dado contexto, podem estabelecer sentidos.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, as *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB e o Documento Básico* trazem orientações que conduzam o professor a planejar os conteúdos curriculares e desenvolver tarefas com o objetivo de apresentar ao estudante os diversos gêneros do discurso para que desenvolvam suas competências para compreender significados. Nos PCNs (BRASIL, 2000, p. 6-7), *o sentido do aprendizado na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* trazem alguns objetivos, entre os quais há um destaque para a relação entre diferentes linguagens. A saber: “Compreender e usar sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação” e “Analisar, interpretar e explicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função e organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.”

O ENEM foi instituído como exame responsável por avaliar o Ensino Médio em 1998 e o ENADE por avaliar o Ensino Superior em 2004. Das onze edições do primeiro e das seis do segundo, o perfil das provas mudou significativamente, e as questões de língua(gem) – nosso objeto – evidenciam essas mudanças, tanto nos aspectos estruturais e temáticos, quanto nas formas de abordagem da teoria. Adotamos alguns pressupostos para compreender melhor as mudanças por que passou o ENEM, por exemplo, e que levaram à inclusão de novas linguagens na avaliação: i) neste período, a conjuntura político-educacional do país sofreu mudanças significativas; ii) nos últimos dez anos, a escola passou a se adaptar, mesmo que de modo desproporcional, a uma nova dinâmica dos sistemas de informação midiática e dos meios de comunicação; iii) houve uma maior preocupação no país em incluir os jovens no mundo digital com a vulgata de “inclusão digital”; iv) o ENEM ampliou seus objetivos desde sua implementação o que, de certo modo, o levou a se adaptar e a apresentar uma proposta mais atual, isto é, unificar o sistema de seleção de estudantes para o acesso ao Ensino Superior a partir do primeiro semestre de 2010; v) o MEC reformulou as diretrizes que regimentam o Ensino Médio e propôs novos parâmetros para o ensino de linguagens, que, segundo os PCNEM³, é um dos conceitos primordiais desse eixo. Com a reformulação do ENEM, iniciam-se novas mudanças no Ensino Médio implementadas pelo MEC a partir de 2010.

Levando em conta que tanto o ENEM quanto o ENADE avaliam conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos dos estudantes das séries precedentes a sua aplicação, pressupomos que as questões, que aparecem nessas provas, fazem parte de seu repertório acadêmico, haja vista que ambos os exames têm como referências os *PCNs*, o *Documento Básico* e as *Matrizes Curriculares*. Logo, espera-se que eles interpretem-nas conforme os pressupostos teórico-metodológicos a que foram expostos ao longo de sua formação. Mas, qual é a teoria que vem sendo utilizada pelos docentes para o ensino do texto não-verbal ou mesmo do texto misto? Percebemos, pois, que o que se evidencia é uma tentativa de interpretação desse tipo de texto sem, muitas vezes, levar em conta a autoria e o sujeito, o suporte, o contexto sócio-histórico e outras categorias constitutivas do sentido. Constatamos também que tal interpretação se efetiva da seguinte maneira: 1) processo de leitura do não-verbal pelo verbal e vice-versa; 2) restrição da compreensão do texto visual

³ Cf. BRASIL. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (Brasília, DF: MEC-SEMTEC, 2002).

via mensagem linguística; 3) associação de uma linguagem pela outra observando uma categoria comum como tema/conteúdo ou expressão.

As reflexões que ora apresentamos (as mudanças por que passaram os dois exames, o aumento da frequência de imagens nas provas nos últimos cinco anos e os tipos de relações semânticas estabelecidas entre essas linguagens) produzem algumas questões de pesquisa que pretendemos investigar: existe uma proposta teórico-metodológica ao se solicitar nas provas a análise da imagem como produtora de sentido, seja no âmbito do ensino universitário ou Ensino Médio? Aparece nas avaliações alguma questão envolvendo linguagem sincrética para a qual haja uma preocupação histórico-discursiva que possibilite a interpretação dessa modalidade de texto? Há uma correlação entre teoria, metodologia de análise e interpretação de textos mistos nos dois exames?

A partir dessas indagações e de outras que vão aparecer ao longo desta pesquisa, ater-nos-emos a uma questão em especial que, por ora, norteará nossas investigações: *de que maneira os estudos do discurso podem contribuir na proposição de conceitos construídos no interior do quadro teórico da Análise do Discurso para a sustentação teórica dos estudos que envolvem a análise discursiva de textos mistos?*

A partir dessa perspectiva, esta pesquisa tem o objetivo de *compreender as formas de avaliação de competência linguístico-discursiva tendo em vista a relação entre a língua e as imagens para a produção de sentido apresentada em sistemas nacionais de avaliação de ensino médio e superior através dos dois exames aqui evidenciados*. Compõem nossos objetivos específicos: a) estudar a frequência e a regularidade de questões com texto multimodal nas 12 edições do ENEM e nas 6 do ENADE; a) avaliar a pertinência de proposição de análise a partir dos quadros teóricos dos estudos do discurso; c) analisar as relações estabelecidas entre a língua e a(s) imagem(ns) apresentada(s) em questões avaliativas do ENEM e do ENADE, entre os anos 2004 e 2009; e d) identificar os pressupostos teóricos que envolvem as questões dessa modalidade.

O interesse por estes estudos deu-se a partir da percepção de que diferentes linguagens passaram a compor os livros didáticos, as provas, os exames de avaliação de ensino estaduais e nacionais, os vestibulares etc. quando, do mesmo modo, tais materialidades eram vistas sem que houvesse um modo de leitura que não as tomasse como uma mera ilustração. Por outro lado, ainda que o texto misto seja objeto de leitura e sobre o qual o aluno/candidato deve dirigir seu olhar a fim de resolver a questão, este acaba esquecendo-se que tal como o texto verbal, a imagem é também polissêmica, é um sistema responsável pela pluralidade de

sentidos. Isso é reflexo de uma sociedade que toma este tipo de linguagem como representação mais ou menos fiel do mundo, o que não carece de esforço interpretativo, já que seu dizer está posto na iconicidade. Do mesmo modo, a escola por muitos anos usou a imagem para dirigir a leitura do estudante, ilustrar o texto verbal, privilegiando a discussão nas narrativas constituídas pela linguagem articulada. Ainda há uma certa dificuldade apresentada por parte dos alunos, na educação básica, no que concerne ao domínio interpretativo de charges, fotografias, pinturas envolvendo questões de natureza linguística e imagética, haja vista que não se questiona por que determinadas imagens aparecem com regularidades nas práticas de saberes e outras circulam por um tempo e deixam de fazê-lo em outras ocasiões. Portanto, este estudo se justifica pela importância atribuída aos estudos de linguagem no seio da educação e em sistemas de avaliação com preocupações voltadas para o texto misto no ensino, bem como em livros didáticos, processos seletivos, avaliações de aprendizagem, o que tem sido pouco estudado numa perspectiva discursiva. Desse modo, pretendemos contribuir com os estudos em Ciências da Linguagem com vistas à educação básica e superior no Brasil e, mais especificamente, para os estudos em Análise do Discurso.

C - Da disposição dos capítulos

Ao longo da abordagem teórica que sustenta nossa argumentação a partir do segundo capítulo, apresentaremos alguns textos que compõem nosso *corpus* a fim de mobilizarmos os principais conceitos, ao mesmo tempo em que faremos um primeiro levantamento de questões de provas e construiremos um trajeto para as análises posteriores. Esta dissertação apresenta quatro capítulos dispostos conforme os objetivos específicos e os procedimentos analíticos adotados ao longo da pesquisa. Nesse sentido, o **primeiro** trata basicamente do *corpus*, o modo como foi organizado, a definição dos exames, as questões político-pedagógicas que os caracterizam bem como objetivos e responsabilidades que o INEP tem sobre eles. É aqui também que estabelecemos um percurso de análise a partir de um quadro comparativo das provas, com o objetivo de entender como as questões com imagens aparecem ao longo das edições.

No **segundo** capítulo, voltamos nosso olhar para as questões epistemológicas do quadro teórico dos estudos do discurso, destacando os principais conceitos que nortearão nossas análises, por meio de levantamento de um breve histórico da Análise do Discurso e de sua centralidade nos estudos de linguagem e linguística que se preocupam com a

problemática do sentido, das relações semânticas, com a interpretação bem como com os efeitos de sentido a partir dos quais as noções de língua, história e sujeito são cruciais. Já nesse capítulo apresentaremos duas análises a fim de mobilizarmos de modo ilustrativo o funcionamento da teoria, sem pretendermos uma mera aplicação, e mostrar ao leitor como é possível trabalhar com análises de textos mistos sob a égide da Análise do Discurso.

No **terceiro** capítulo, faremos um breve recuo na história dos estudos semiológicos partindo da proposta saussuriana de uma ciência geral do signo com o objetivo de pensarmos a relação entre a língua e a imagem na constituição semântica dos textos. Em seguida, voltamos nossa leitura para alguns trabalhos de Émile Benveniste e de Roland Barthes, avaliando as contribuições, os alcances e os limites de suas reflexões para que possamos pensar o discurso materializado não somente no texto verbal, mas também através de outras materialidades e sistemas semiológicos. Embora os dois teóricos não tenham trazido os mesmos questionamentos que os nossos no que se refere ao estudo da linguagem num viés discursivo, desejamos avaliar em que medida suas questões já apontavam para uma análise de outros sistemas semiológicos sob um aspecto cultural, histórico e ideológico.

No **quarto** e último capítulo, apresentamos as principais análises de textos sincréticos em diferentes gêneros (texto publicitário, charge, tirinha) presentes nas provas do ENEM e do ENADE, trazendo os conceitos evidenciados ao longo dos capítulos anteriores e as contribuições de pesquisadores atuais. Nossa preocupação foi evidenciar, num processo analítico-descritivo, os modos como o texto imagético se apresentava nas provas e quais conceitos eram mobilizados. O primeiro gesto de leitura era descrever a questão e mostrar sua proposta de avaliação tal como os dois exames apresentavam; já o segundo era possibilitar uma leitura que pusesse em cheque a pluralidade de sentido motivada pelo caráter histórico-cultural a que os textos estavam condicionados. Por fim, apresentaremos as considerações finais com as principais constatações levantadas não somente neste último capítulo, mas desde a fase de levantamento de dados e configuração do *corpus* até as últimas reflexões.

ENEM e ENADE: DA DEFINIÇÃO DO OBJETO À CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Neste capítulo, em um primeiro momento, apresentaremos a noção de arquivo, para, em seguida, tratarmos da noção de enunciado, dos conceitos teóricos propostos por Foucault ([1969] 2008), que serão basilares para o desenvolvimento desta pesquisa. Em seguida, descreveremos a história e institucionalização do ENEM e do ENADE como exames oficiais de avaliação e, finalmente, situaremos as questões das provas dentro de critérios de seleção, organização e análise com vistas a verificar as noções de regularidade e dispersão às quais está submetida a emergência desses enunciados.

Em um segundo momento - antes de partirmos para um estudo das provas, faremos um breve percurso na história desses dois exames, situando-os dentro do órgão responsável por sua aplicação, isto é, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - INEP. Em seguida, com olhares inclinados para o interior das provas dos anos compreendidos entre 2004 e 2009, apresentaremos os diferentes modos de leitura das imagens presentes nos exames bem como a frequência de ocorrências desse tipo de questão. O objetivo é apresentar o nosso arquivo de análise, considerando que ele, ainda que inscrito na contemporaneidade, deve ser estudado em sua curta duração, de modo que possamos compreender, ainda num gesto hipotético, como se tem explorado a imagem como objeto de estudo e esta tem servido para avaliar sujeitos leitores de diferentes linguagens na atual conjuntura político-social.

1.1 Contribuições da noção de arquivo de M. Foucault para a AD

Ao buscar descrever as práticas discursivas de uma sociedade em uma dada época, Foucault ([1969] 2008)⁴ se propõe a fazê-lo a partir de um princípio teórico-metodológico para compreender como determinados enunciados emergiram e não outros. Para isso, ele

⁴ Com intuito de facilitar a leitura de nossa argumentação e situar o leitor diante do referencial teórico aqui adotado, optamos por apresentar somente na primeira ocorrência a data da primeira edição da obra entre colchetes. Nas citações posteriores, utilizaremos a data da última edição a que tivemos acesso. Na lista de referência, apresentaremos após o nome do autor, entre colchetes, o ano de primeira edição.

toma como procedimento de análise a própria análise do discurso que descreve e procura compreender esses enunciados materializados num interior de formações discursivas e que mantêm relações com enunciados já ditos. Sobre esse ponto, o filósofo nos apresenta, no quarto volume do livro *Ditos e Escritos*:

Eu me dei como objeto uma *análise do discurso* [...]. O que me interessa no problema do discurso é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Isto é o que eu chamo de *acontecimento*. Para mim, trata-se de *considerar o discurso como uma série de acontecimentos*, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de *acontecimentos discursivos* – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições. [...]. O fato de eu considerar o discurso como uma série de acontecimentos nos situa automaticamente na dimensão da história [...]. Se faço isso é com o objetivo de saber o que somos hoje. (FOUCAULT, [1973] 2003a, p. 255, *grifos nossos*).

No excerto acima, o filósofo reconhece o discurso como uma série de acontecimentos inscritos na história com vistas a compreender, na atualidade, as relações de subjetividade, os sujeitos e os saberes construídos discursivamente. Não se trata de estabelecer a verdade de uma época, nem julgar certo ou errado um dado enunciado no interior de um discurso, mas de descrever as séries de enunciados, compreender as relações com outros, o que os produz, o que os faz perdurar como verdade de determinados grupos ou sociedade. É nas relações entre os enunciados que se nota a regularidade no interior de sua dispersão; isso só é possível porque tais enunciados só significam quando inscritos em formações discursivas.

Em *A arqueologia do saber*, Foucault (2008) postula que a análise enunciativa deve ser feita levando em conta o efeito de raridade, exterioridade e acúmulo. Nesse sentido, ele compreende por lei da raridade o fato de que nem tudo pode ser dito, “estudam-se os enunciados no limite que os separa do que não está dito, na instância que os faz surgirem à exclusão de todos os outros” (p.135), portanto, devem ser estudados em seu lugar próprio, “não como se estivesse no lugar de outros caídos abaixo da linha de emergência possível” (p.135). Quanto à sistemática da exterioridade, a análise enunciativa deve ser feita através do empreendimento da história, porque é através dela que se pode retomr enunciados que foram ditos e permanecem “conservados ao longo do tempo e dispersos no espaço, em direção ao segredo interior que os procedeu, neles se depositou e aí se encontra (em todos os sentidos do termo) atraído.” (p.137) Nessa perspectiva, a história não é tomada como

continuidade de série de acontecimentos factuais homogêneos nem os sujeitos vistos como indivíduos “em sua subjetividade transcendental”, soberana, “mas reconhece(r), nas diferentes formas de subjetividade que fala, efeitos próprios do campo enunciativo” (p.138), cuja história é discursivizada, heterogênea e descontínua. A lei do acúmulo corresponde, por fim, ao terceiro traço da análise enunciativa: é o resultado de enunciados produzidos e acumulados na dispersão de discursos.

Se o enunciado é a unidade molecular do discurso e não deve ser confundido como unidade mínima de uma sentença linguística, uma frase, proposição ou atos de fala, o *arquivo*, por seu turno, também não deve ser compreendido como um lugar em que se podem encontrar todos os documentos disponíveis para análise. A noção de arquivo para Foucault (2008) tem outra dimensão conceitual. Antes de procedermos à discussão acerca dessa noção - que veio colaborar com os estudos do discurso - é importante fazer um breve recuo na história da epistemologia da Análise do discurso para melhor situarmos a escolha de tal conceito e procedimento de análise.

De acordo com Sargentini (2008, p.104), no início dos estudos da AD, o objeto de análise pautado no discurso político se definia mediante “um *corpus* considerado como um conjunto determinado de textos sobre os quais se aplicava um método definitivo”. É nessa época que as preocupações dos analistas de discurso se voltavam para grandes *corpora* no interior dos quais se analisavam séries de enunciados linguísticos via dispositivo automático capaz de evidenciar as marcas ideológicas. (PÊCHEUX, [1969] 1995). Havia um intenso rigor metodológico a partir do qual o método de descrição destes enunciados obedecia aos parâmetros estabelecidos pela linguística estrutural (ROBIN, 1977). Eis o tempo, por exemplo, dos estudos das subordinadas adjetivas nas análises das discursividades.

À medida que os estudos do discurso atingiram novos domínios, o que exigia outras reflexões, a concepção que se tinha de *corpus* de análise foi mudando. Nesse sentido, o conceito de arquivo possibilitou que se fizesse uma análise de discurso não com essa ânsia pela totalidade, por agrupamentos em série de textos fechados num arquivo, já que sua preocupação não se dá pela quantidade nem somente pelas sequências discursivas, mas pela análise de enunciados sempre em relação a outros.

Mas como poderemos compreender a noção de arquivo e a partir de sua concepção como é possível mobilizá-la?

O conceito de arquivo, portanto, aparece na *Arqueologia* como sendo

a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se acompanham umas com as outras segundo múltiplas relações. (FOUCAULT, 2008, p. 149).

Percebemos então que o arquivo comporta tudo aquilo que foi efetivamente produzido ao longo da história em diferentes formações discursivas, nas quais os enunciados estão em constantes relações. O arquivo mantém o controle de sua emergência, faz com que alguns entrem na ordem do discurso. Esta noção é imprescindível para a análise do discurso por que vai romper com a tradição linear e cronológica dos estudos da história dos grandes acontecimentos que leva somente em conta a continuidade dos fatos, a linearidade destes acontecimentos. De acordo com Sargentini (2004, p.88), “Foucault atribui ao conceito de arquivo o vínculo imediato ao sistema da enunciabilidade, às regularidades específicas inscritas nos textos.” Ela defende ainda que o filósofo não propõe uma análise plana destes textos para buscar as regularidades, mas considera o valor do arquivo na especificidade do texto. Nesse viés, a linguista conclui que o “método arqueológico focaliza as práticas discursivas que constituem o saber de uma época, a partir dos enunciados efetivamente ditos e o funcionamento dos discursos” (*op. cit.*).

Esta noção de arquivo como processo de montagem do *corpus* vai romper, de fato, com a tradição de análise clássica do discurso segundo a qual os pesquisadores se debruçavam sobre séries textuais, muitas vezes já lidas pelos historiadores, de longa duração (GUILHAUMOU, MALDIDIER, ROBIN, 1994). Conforme estes historiadores, o arquivo jamais é determinado, já previsto; e seu vínculo institucional está relacionado a um nome próprio, uma data; é insuficiente porque isso não revela quase nada do funcionamento do arquivo. Portanto, a constituição do *corpus* na perspectiva de arquivo prevista na *Arqueologia* deve ocorrer a partir dessa rede de formulações e de um domínio associado. E o enunciado distinto da acepção puramente linguística nos permite traçar esse rede discursiva sem, obviamente, ter uma gana de totalidade, de completude, de esgotamento do arquivo, o que nos seria impossível. Trabalhar com a noção de arquivo, afirma Sargentini (2004, p.89), é “flagrar o sistema da formação e da transformação dos

enunciados obtidos a partir de uma grande diversidade de textos, de um trajeto temático, de um acontecimento discursivo.”

Em nossa pesquisa, mobilizamos essa noção de arquivo, por considerarmos que nosso material de análise não será explorado apenas em função de um armazenamento de questões de provas do ENEN e ENADE tomadas como documentos. Tal noção nos permitirá considerar que os enunciados em análise respondem (i) a um sistema de enunciabilidade - o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares e (ii) a um sistema de funcionamento – que rege as regras que permitem aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, modificarem-se regularmente.

Passaremos, portanto, ao *corpus* em sua constituição política, administrativa, pedagógica e legal, além das características institucionais que diferenciam um exame do outro. Em seguida, apresentaremos o recorte do *corpus* evidenciando alguns aspectos de cada prova, por edição, destacando a ocorrência do tipo de questão que nos interessa conforme estabelecemos para nossos objetivos específicos. Não é de nosso interesse estudar com afinco os textos que versem sobre os exames no que dizem respeito à notícia, propagandas oficiais ou comerciais, matérias jornalísticas, mas apenas os cadernos das edições mencionadas. Como dissemos, foi necessário recorrer aos documentos oficiais publicados pelo MEC que servem como base para a produção das questões, organização e aplicação das provas, haja vista que através destes documentos poderíamos compreender melhor o modo como as questões foram dispostas ao longo do processo bem como a própria concepção de competência e habilidade foi explorada como elementos cruciais de avaliação no ENEM, por exemplo. Quando nos for pertinente, faremos cotejos de uma ou mais materialidades presentes nas questões com outras que, por ventura, mantiverem alguma relação seja em aspecto apenas estrutural seja em nível constitutivo e/ou semiológico.

1.2 O INEP: sistemas de avaliação, finalidades e exames

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma Autarquia Federal criada para integrar o Ministério da Educação (MEC) com sede em Brasília-DF. Conforme a Lei n. 9.448, de 14 de março de 1997, artigo 1º, são finalidades do INEP:

- *I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;*
- *II - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;*
- *III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;*
- *IV - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;*
- *V - subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;*
- *VI - coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;*
- *VII - definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;*
- *VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;*
- *IX - articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral. (BRASIL. Lei 9.448/97, 14 de março de 1997)⁵*

Do total de nove finalidades elencadas por essa lei - que permite ao Instituto organizar, planejar, definir e coordenar os processos de avaliação da educação nos diferentes níveis de ensino no Brasil, além de disponibilizar as informações dos resultados, - as alíneas IV, V, VI e VII apresentam objetivos mais correlacionados a esta pesquisa, tendo em vista que se pretende conhecer de perto a realidade da educação brasileira a partir do retrato obtido com as distintas formas de avaliação, e que com isso possam se desenvolver políticas para sua melhoria. É importante destacar que esse órgão já existia desde 1937 instituído pela Lei n. 378, de 13 de janeiro daquele ano. Somente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, o órgão passou a ser autarquia vinculada ao Ministério da Educação. De acordo com o site do Instituto,

⁵ A legislação na íntegra está disponível no site *Jus Brasil Legislação*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/107558/lei-9448-97>>. Acesso em: 13. jan. 2010. (grifos do original)

No início dos anos 90, o Inep atuou como um financiador de trabalhos acadêmicos voltados para a educação. A partir de 1995 houve o processo de reestruturação do órgão. Com a reorganização do setor responsável pelos levantamentos estatísticos, *pretendia-se que as informações educacionais pudessem, de fato, orientar a formulação de políticas do Ministério da Educação.* (INEP, 2010, grifo nosso)⁶

O INEP é, portanto, o órgão responsável por promover e acompanhar censos educacionais e sistemas de avaliação aplicáveis em períodos determinados anualmente ou a cada biênio em todo o país. Nesse sentido, estão sob sua responsabilidade os processos a seguir:

- *Censo Escolar*: levantamento de informações estatístico-educacionais de âmbito nacional, realizado anualmente;
- *Censo Superior*: coleta, anualmente, uma série de dados do ensino superior no País, incluindo cursos de graduação, presenciais e à distância;
- *Avaliação dos Cursos de Graduação*: é um procedimento utilizado pelo MEC para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação representando uma medida necessária para a emissão de diplomas;
- *Avaliação Institucional*: compreende a análise dos dados e informações prestados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Formulário Eletrônico e a verificação, in loco, da realidade institucional, dos seus cursos de graduação e de pós-graduação, da pesquisa e da extensão;
- *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*: Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o SINAES é o novo instrumento de avaliação superior do MEC/INEP. Ele é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Este último componente é feito através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE);

⁶ Informações disponíveis em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/finalidades.htm>>. Acesso em: 13. jan. 2010.

- *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*: exame de saída facultativo⁷ aos que já concluíram e aos concluintes do Ensino Médio, aplicado pela primeira vez em 1998;
- *Exame Nacional para Certificação de Competências (ENCCEJA)*: é uma proposta do Ministério da Educação de construir uma referência de avaliação nacional para jovens e adultos que não puderam concluir os estudos na idade própria. Este ano (2003) o ENCCEJA não será realizado por estar sendo reformulado;
- *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*: pesquisa por amostragem, dos ensinos fundamental e médio, realizada a cada dois anos.

Não é nosso objetivo apresentar o histórico, as características e as particularidades de cada um desses programas, tendo em vista que nossa preocupação se volta para algumas provas do ENEM e do ENADE, conforme evidenciaremos ao longo desta dissertação, e não para o caráter político, logístico e curricular a que estes exames estão condicionados. No entanto, julgamos pertinente situá-los nesse espaço institucional do MEC a fim de que, mais adiante, possamos argumentar acerca dos aspectos disciplinares, estruturais e teóricos das provas – no que tange à área de linguagens e códigos – pertinentes a um projeto avaliativo e compreender melhor nossas preocupações.

1.2.1 O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

Responsável por avaliar o *desempenho dos estudantes de graduação*, o ENADE corresponde a um dos três componentes que integra os processos de avaliação da educação superior no Brasil. Os outros dois avaliam *os cursos* e *as Instituições de Ensino Superior* (IES) através de equipes e instrumentos organizados para esses fins. O SINAES, responsável pelo ENADE, foi estabelecido pela Lei 1086/04 de 14 de abril de 2004 e tem o propósito de apresentar uma avaliação geral da educação superior no país, levando em

⁷ Do ano de sua implantação como maior sistema de avaliação da educação média no país até o ano de 2004, o exame tinha um caráter facultativo. Contudo, a partir de 2004, quando o ENEM passa então a ser o principal instrumento para a concessão de bolsas integral ou parcial no PROUNI, os estudantes, cuja família possuía renda inferior a três salários mínimos, deveriam se submeter ao exame, já que um dos critérios para a investidura das vagas em IES privadas do país era a pontuação obtida nas provas. De acordo com o MEC, em 2005 foram concedidas 112 mil bolsas de estudo nesta modalidade em 1.412 instituições em todo o país. A partir de 2009, o Enem perde seu caráter facultativo e voluntário e passa a ser obrigatório para os que desejavam fazer um curso superior em IES federais e algumas estaduais de todo o país no ano letivo de 2010 em diante, já que, com o processo de unificação dos vestibulares, a prova passaria a ser uma condição *sine qua non* para muitas destas universidades que começaram a adotar de forma total ou parcial a nota obtida no ENEM por seus candidatos.

conta as particularidades que justificam a diversidade e a identidade dos cursos em suas respectivas instituições de ensino. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar, segundo o regimento do SINAES. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é de três anos.

O ENADE, que passou a “substituir” o Exame Nacional de Cursos (ENC) - o antigo Provão - é um “exame em larga escala aplicado aos estudantes que preenchem os critérios estabelecidos pela legislação vigente.” (BRITO, 2008, p. 842). Compõem o exame uma prova e três questionários: a) questionário de Avaliação Discente de Educação Superior (ADES), b) questionário de coordenadores de curso e c) e questionários de percepção do aluno sobre a prova. O exame é aplicado por procedimento de amostragem em que se avaliam alguns ingressantes e concluintes dos cursos de graduação, acompanhando assim seu progresso durante o período de formação.

O paradigma sobre o qual esse exame foi implementado difere daquele do Provão que avaliava os estudantes nos anos que antecederam à criação do SINAES. É sobre esse aspecto que Brito (2008) destaca a importância e maior completude do sistema atual:

As concepções e princípios no âmbito do SINAES sustentam que a avaliação de curso é articulada à avaliação institucional e que a avaliação da formação acadêmica e profissional deve ser entendida como uma atividade estruturada que permite a apreciação da qualidade do curso no contexto da realidade institucional. Estes pressupostos acompanham a aceitação do SINAES como elemento norteador das políticas educacionais da educação superior brasileira. (BRITO, 2008, p. 843).

Com esse exame, Brito (2008) defende que são aferidas as habilidades acadêmicas dos graduandos e as competências profissionais. A habilidade acadêmica está relacionada à capacidade de o indivíduo realizar tarefas, resolver problemas, dominar com sucesso determinadas exigências do meio etc. enquanto as competências profissionais dizem respeito à “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e do desenvolvimento tecnológico.” (p. 846).

Sem pretendermos valorar a eficácia dos procedimentos de avaliação nem apontar possíveis incongruências desses sistemas de avaliação, tendo em vista que exames como esses são frutos de muitos estudos por parte de grandes especialistas em cada área

específica avaliada, destacamos aqui a importância desses dois eixos para pensarmos a estrutura da prova que vai delinear nosso recorte.

A prova é dividida em duas partes: Formação Geral - subdividida por questões de múltipla escolha e questões discursivas; e Componente Específico – com a mesma estruturação da primeira. Contudo, neste último componente, avaliam-se tanto os alunos ingressantes quanto os concluintes a partir do perfil curricular de seu curso. Sendo assim, essa parte da prova traz questões específicas de cada área de formação dos estudantes. Por outro lado, a parte constituída pela *formação geral* é comum a todos os avaliados independentemente do curso em que ele está matriculado. Em que isso influencia para a definição de nosso objeto de análise? Vejamos.

Amparados pelas reflexões de Brito (2008), compreendemos que, desde sua instituição, o ENADE veio sofrendo algumas adaptações cuja finalidade era promover uma avaliação mais objetiva do desempenho dos estudantes. Somente em 2007, pode-se ter uma melhor visualização desse desempenho já que aqueles estudantes que prestaram a prova em 2004 voltaram a ser avaliados. Nesse sentido, o SINAES pode melhor visualizar o desempenho dos estudantes, bem como a qualidade dos cursos de graduação e das IES, porque passa a comparar as duas etapas da avaliação, estudando o processo e não as partes isoladas.

É na edição de 2007 que a parte correspondente à *formação geral* do graduando buscaria verificar as capacidades de:

ler e interpretar texto; analisar criticamente as informações, extrair conclusões por indução e/ou dedução; estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações; detectar contradições; fazer escolhas valorativas avaliando consequências; questionar a realidade e argumentar coerentemente. (BRITO, 2008, p. 848).

Esse é, portanto, o componente relativo às habilidades acadêmicas em que, segundo a autora, avalia-se a capacidade de o indivíduo solucionar problemas, demonstrar domínio de conhecimentos e de tarefas relativas a determinadas atividades, dominar a informação de uma determinada área, reproduzi-la e usá-la independentemente. Não sem razão, é nessa parte geral da prova que a heterogeneidade de linguagens se manifesta de maneira mais frequente, servindo-nos de espaço rico para selecionarmos as questões com linguagem mista, a saber: charge, quadrinhos, propagandas etc. Embora o ENADE seja um exame com objetivos, interesses e sujeitos diferentes do ENEM, é a parte correspondente à *formação geral* que vai se aproximar do formato de questões presentes nesta prova. Nessa

perspectiva, as questões de múltipla escolha, do uso de textos mistos e, de certo modo, dos temas recorrentes, vão apresentar uma concepção de uso, leitura e interpretação de textos relativamente semelhante em suas diferentes materialidades semiológicas. A constituição de sentido(s) é o objetivo primordial da *leitura*, o que, para ambos os exames, passa a ser um quesito essencial no processo avaliativo. No artigo que compõe os *PCN Mais*, referente à área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, Laurina (2002) apresenta uma definição de leitor baseada na noção de competência de leitura e interpretação. Para ela,

Ser leitor, no sentido pleno da palavra, pressupõe uma série de domínios:

- do código (verbal ou não) e suas convenções;
- dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo;
- do contexto em que se insere esse todo.

A competência de ler e interpretar pode desenvolver-se com atividades relacionadas a antecipação e inferência, título e índices, elementos da narrativa, efeitos de sentido, autoria: escolhas e estilo. (LAURINA, 2002, p. 59).

Essas competências, portanto, devem ser avaliadas não somente a partir do domínio da Língua Portuguesa - que compõe a área de linguagens e códigos – mas também das diferentes materialidades semiológicas que se apresentam nas artes plásticas, na linguagem digital, corporal e visual. Ler e interpretar são atividades que devem ser ensinadas e avaliadas em sua relação e na especificidade de cada uma delas como predispõe os parâmetros.

1.2.2 O Exame Nacional do Ensino Médio

Como vimos, o Exame Nacional do Ensino Médio também está sob a responsabilidade do INEP. De acordo com o *Documento Básico* - que define, descreve, caracteriza e legitima o ENEM -, inicialmente elaborado em 1998 e reeditado em 2002, o exame é aplicado anualmente aos alunos concluintes e aos egressos desse nível de ensino e tem por objetivo fundamental “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.” (BRASIL, 2002, p.5). São finalidades específicas do exame:

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

Esses objetivos são definidos a partir dos parâmetros internacionais de avaliação de educação básica, estabelecidos conforme a dinâmica da sociedade que exige sujeitos atuantes autonomamente, inseridos num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, como destaca o documento. Percebe-se, portanto, que são estruturados com vistas a um planejamento político-educacional do país.

As relações econômicas, históricas, políticas e sociais em que os sujeitos estão envolvidos na contemporaneidade são assim destacadas pelo *Documento Básico* (2002), que faz a seguinte consideração:

Esta rapidez com que as mudanças sociais se processam e alteram nossa vida cotidiana impõe um padrão mais elevado para a escolaridade básica, e o projeto pedagógico da escola deve objetivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, *interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes.* (BRASIL, 2002, p. 5, grifo nosso)

O ENEM tem por referências basilares a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB e o Documento Básico. Assim, a premissa fundamentada nas relações que destacamos acima e o conceito de educação básica, sobre o qual essas referências foram definidas, orientam para que, ao término do Ensino Médio, o educando apresente um perfil que demonstre: *i) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; ii) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; iii) domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.* (BRASIL, 2002, p.5). Esses domínios são contemplados com a reformulação do currículo do Ensino Médio atendendo às diretrizes curriculares deste nível de educação, como predispõe o *Documento*.

Outro aspecto que define o ENEM são os conceitos de *competência e habilidade* sobre os quais se avaliam os conhecimentos dos estudantes, tendo por pressupostos os conteúdos adquiridos “na fase de desenvolvimento cognitivo e social correspondente ao término da escolaridade básica” (BRASIL, 2002, p.11), cujas referências norteadoras para tais conceitos são as diretrizes e a própria LDB, como dissemos. Além de uma lista de cinco competências e vinte e uma habilidades⁸, o *Documento Básico* traz também as seguintes definições:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As *habilidades* decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 2002, p.11, *grifo do documento*)

A primeira competência (*Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.*), do conjunto de cinco, possibilita o entendimento de que as diversas linguagens estão contempladas, a norma culta da Língua Portuguesa apresenta-se como língua(gem) de prestígio. Isso não significa que outras manifestações de língua materna bem como as variantes não possam ser avaliadas no exame, tendo em vista que estas estão em livre acesso nas relações cotidianas, mas a escola tem um papel importante no ensino da variante padrão para garantir acesso a outros bens culturais garantidos pela Constituição Federal.

Por outro viés, o *Domínio de Linguagens* (DL) pelos estudantes lhes possibilita fazer leituras, interpretações, comparações, análises e relações de fenômenos e conceitos científicos, culturais, artísticos e históricos presentes que fazem parte de um conjunto de onze habilidades (ver apêndice: Quadro 1) e a Língua Portuguesa perpassa todas as cinco competências e integra essas habilidades, já que é tomada como mediadora nas habilidades de leitura e de interpretação – principais focos do exame. Nesse sentido, a competência DL está interligada às outras quatro que se definem de acordo com habilidades específicas. Sob esse prisma, o documento faz ainda a seguinte afirmação:

A Matriz de Competências pressupõe, ainda, que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo,

⁸ Cf. Quadro de Competências e Habilidades do ENEM (DOCUMENTO BÁSICO, 2002) em anexo.

não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O participante deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado, tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura. (BRASIL, 2002, p.13)

Notemos que a avaliação é fundamentada no princípio da interdisciplinaridade, em que a leitura e a interpretação de textos em distintas materialidades sígnicas devam partir de uma formação que confira ao estudante um perfil de *participante como leitor do mundo*, um “participante [que] exerce o papel de leitor do mundo que o cerca” (BRASIL, 2002, p.14-15), um leitor potencialmente emancipado e autônomo numa sociedade marcada pelas múltiplas linguagens. É importante destacarmos também que a concepção de língua, nesta ótica, é, muitas vezes, tomada como instrumento de comunicação, meio de expressão das atividades psíquicas e cognitivas dos sujeitos. Essa perspectiva não deixa claro que se deva considerar a língua como um dos processos de construção histórico-sociais de sentido que não se dá pela evidência, nem na completude, nem na realização plena de um pensamento objetivo, concreto das relações comunicativas.

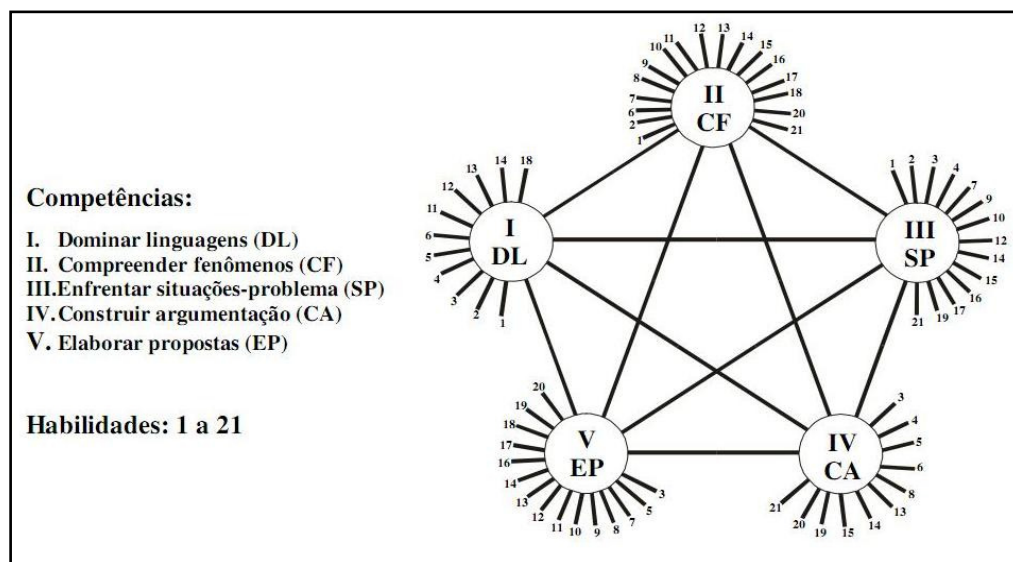


Figura 1.1 – Interrelações das competências e habilidades

Conforme os princípios da Matriz de Competência, as situações-problema presentes nas questões de múltipla escolha - elaboradas com vistas a este leitor do mundo - deveriam trazer “dados, gráficos, figuras, textos, referências artísticas, charges, algoritmos, desenhos, ou seja, todas as linguagens possíveis para veicular dados e informações.”

(BRASIL, 2002, p.15). Isso não significa que todas as provas, desde sua efetivação em 1998, apresentem a característica da multiplicidade de linguagens. Mais adiante, apresentaremos um quadro quantitativo da ocorrência da diversidade de linguagens na elaboração das questões das provas.

Já ocorrido em doze edições, o ENEM é caracterizado por três fases marcadas por objetivos que lhe foram acrescentados, sem perder sua constituição aqueles definidos desde sua implantação. A primeira fase refere-se ao período de 1998 a 2003, quando o exame tinha apenas um caráter avaliativo da educação média brasileira, cujos estudantes se submetiam à prova voluntariamente; a segunda fase inicia-se na edição de 2004, quando o exame passou a funcionar também como um instrumento seletivo por meio do qual o governo passaria a conceder bolsas integrais e parciais em IES privadas através do Programa Universidade para Todos (PROUNI) instituído pela Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro deste mesmo ano, e vai até 2008. Nesse sentido, desde a sua criação até a edição de 2008, as provas continuaram com as mesmas 63 questões, porém as características internas destas provas começaram a mudar, ampliando o domínio de textos multimodais, acentuando a concepção de interdisciplinaridade e diminuindo cada vez mais o uso de nomenclaturas gramaticais e análise da língua pela língua referentes à área de linguagens e códigos, por exemplo. Finalmente, a terceira fase do ENEM tem início na edição de 2009 quando o INEP promove algumas mudanças, tanto nos objetivos quanto na própria organização interna das provas.

Somando-se às propostas e aos objetivos anteriores, instituiu-se recentemente a unificação dos processos seletivos (antigo vestibular) em um *Sistema de Seleção Unificada* (SISU) para dar acesso aos concluintes do Ensino Médio aos Institutos e Universidades Federais, além de algumas estaduais que passariam a aderir ao novo sistema de seleção. Essa nova tecnologia seletiva para o ingresso na educação superior, nessas instituições, passou a funcionar a partir deste ano letivo de 2010⁹, reservando às instituições a autonomia para decidirem se utilizariam ou não os resultados do ENEM parcial ou integralmente em seus vestibulares imediatamente ou então no prazo máximo de três anos através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) . Outro aspecto que marca a mudança

⁹ É importante ressaltarmos que o uso das médias do ENEM nos processos seletivos não é uma novidade da edição do Exame em 2009. Antes da proposta do vestibular unificado, muitas IES, sobretudo universidades privadas, católicas, etc., já haviam se manifestado oficialmente para utilizar os resultados parciais ou totais deste exame em seus processos de seleção.

corresponde à estruturação da prova e sua aplicação, que, segundo o MEC, ocorrerá em duas edições ao ano. A prova, aplicada em dois dias da semana, contém 180 questões distribuídas em número igual para quatro áreas em conformidade com os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCN/PCNM* Mais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) e Redação; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias.

1.3 Olhares distintos no trajeto de leitura da imagem

Das 13 provas estudadas (os dois exames somados), selecionamos 41 situações-problemas em que havia pelo menos uma imagem. As outras questões foram desconsideradas por não atenderem a alguns critérios como: fazer parte da área de LCT; tratar da interpretação e do questionamento do sentido da linguagem; ser objeto de leitura no interior da questão. Muitas delas compunham gráficos, fotos de paisagens, de biomas, de relevos e de rios; ilustrações para teoria geográfica, química e/ou biológica como mapas, pirâmides etárias, processos de decantação e filtração, tubos de ensaios, desenhos de células, músculos, tecidos etc.

Obviamente, a concepção de linguagem possibilita que englobemos toda e qualquer materialidade semiológica capaz de estabelecer sentidos mediante a interação entre os sujeitos, o mundo representado pela constituição simbólica e a história. Isso permitiria, em nossos estudos, a inclusão de gráficos, tabelas, desenhos, representações de teoremas, figuras geométricas, fotos de paisagens, relevos, biomas, representações de células, músculos, vírus etc. No entanto, nosso principal critério para o recorte é voltar nossa atenção para as questões diretamente elaboradas para avaliar a área de LCT. É claro que, como dissemos antes, o paradigma de ensino baseado no princípio da interdisciplinaridade permite que haja uma maior flexibilidade entre as áreas de avaliação. Dessa forma, fica mais difícil definir o que deve ou não corresponder a uma questão de linguagem, tendo em vista que, às vezes, numa única questão estão sendo avaliadas habilidades e competências correspondentes a áreas distintas, não somente à de LCT. Mesmo assim, procuramos selecionar e estudar com afinco as questões que se voltassem para a interpretação ou, quando não havia essa preocupação, estivessem de algum modo vinculadas à teoria de linguagem.

Do conjunto de cadernos, houve 12 edições do ENEM (com 13 provas, devido à anulação do processo em 2009, fato que exigiu a elaboração de uma segunda prova na 12ª edição¹⁰) e 06 do ENADE. Para definirmos um modo de recorte desse material de análise, consideramos critérios relativos à *materialidade da questão*, ao *momento de sua elaboração* e ao *trajeto analítico* motivado pela situação-problema apresentada. É importante destacar também que estudamos todas as provas dos dois exames, mas adotamos para as análises seguindo esses critérios somente as edições posteriores a 2004, eis porque nosso *corpus* de análise foi limitado a apenas 13 provas conforme mencionamos acima.

O mesmo procedimento de montagem do *corpus* com as provas do ENEM também foi adotado para as provas do ENADE, contudo o levantamento deste exame apresentou poucas questões que pudéssemos traçar uma regularidade e aumento do mesmo modo que no primeiro. É importante deixar claro que, por se tratar de um exame que pretende avaliar os cursos superiores no país e o desempenho dos estudantes de graduação, o ENADE traz, em suas provas, duas modalidades de questões: uma de múltipla escolha e outra em que estão dispostas as questões discursivas. A prova é caracterizada por duas partes: uma geral, comum a todos os estudantes avaliados na edição e a outra específica, na qual se avalia os conteúdos referentes ao curso de graduação do aluno. Tanto a parte geral quanto a específica traz as questões de múltipla escolha e discursiva. Como critério metodológico, adotamos somente as questões da parte geral uma vez que se espera de todos os estudantes o mesmo resultado e pela equidade na ordem das questões.

Tivemos acesso às provas de ambos os exames tanto em meio impresso quanto on-line, mas para facilitar o recorte das questões e manter a qualidade das imagens, optamos por selecioná-las apenas em imagem digital. Em seguida, organizamos cada questão em pastas conforme as características apresentadas nas provas e mediante critérios descritos a seguir.

¹⁰ No Quadro 5, que aparece nesta seção, e nas imagens codificadas, identificaremos as provas elaboradas em 2009 com as letras A e V para diferenciá-las, em que A corresponde à prova ANULADA e V, prova VÁLIDA. Adotamos também como procedimento metodológico o seguinte critério de identificação a fim de localizarmos com precisão, no arquivo, as questões. Exemplo: **2009_45enemA** (ANO_QUESTÃOEXAME[A/V]). Estes códigos são utilizados para ambos os exames.

O primeiro critério diz respeito à **materialidade** que nos serve de *corpus* de estudo, isto é, interessam-nos apenas as questões em que se faz uso de materialidade imagética, exclusiva ou sincreticamente (linguagem mista) na constituição dos textos como dissemos na introdução deste trabalho. Nesse sentido, textos de diferentes linguagens foram identificados nas provas, mesmo que nem todos pudessem compor o conjunto do *corpus*. Logo, estudamos as questões que apresentavam charges, quadrinhos, fotografias, foto-montagem, desenhos, partituras, ideogramas, figuras geométricas, metaesquemas, símbolos, poemas concretos, pinturas rupestres e indígenas (além de pinturas também modernas¹¹). Vale ressaltar ainda que, embora materialidades desse tipo também possam aparecer ao longo de todas as provas e cadernos, privilegiamos apenas as questões que diziam respeito à área de *Linguagens e Códigos e suas Tecnologias*.

EDIÇÃO ENEM	TOTAL DE QUESTÕES	MATERIALIDADES
1998	0	nenhuma
1999	1	1 quadrinho
2000	4	4 quadrinhos/charge 1 pintura
2001	3	3 quadrinhos
2002	4	3 quadrinhos + poemas pinturas
2003	3	3 pinturas 1 quadrinho +poemas

Quadro 1.1: Relatório de ocorrências de materialidades imagéticas e sincréticas (1998-2003)

O segundo corresponde ao **recorte temporal**. Nesse sentido, tomamos o ano de 2004 por duas razões: 1) **aspecto político-educacional**: coincidência da criação do SINAES e, conseqüentemente, implantação do ENADE - que viria a “substituir” o antigo Provão - com a instituição do PROUNI - que ampliaria o objetivo do ENEM; 2) **aspecto material**: a partir da edição de 2004, notamos uma maior ocorrência de textos imagéticos, multimodais, embora desde a criação do exame já se anunciava no próprio *Documento Básico e na Matriz de Referência* a importância do ensino de linguagens fundamentado, sobretudo, na teoria do gênero do discurso. Em dados numéricos, enquanto em 1998 e 1999 não houve nenhuma questão desse tipo, nos anos posteriores a 2004, notamos um número quase constante de 8 ocorrências, com exceção de 2005 com 10 questões (número máximo) e 2006 com apenas 1 (número mínimo) como podemos comparar o Quadro 1.1 com o Quadro 1. 2.

¹¹ A definição *pintura moderna* não é usada aqui como característica, filosofia e/ou movimento artístico do modernismo, mas apenas para fazer distinção entre a pintura rupestre e pinturas de ameríndios, povos maias, africanos ou outros que viveram há milhares de anos.

Ressalvando o fato de que na primeira edição do ENEM não houve nenhuma questão produzida com o uso de materialidade imagética e na segunda apareceu apenas uma, percebemos que houve, a partir da edição de 2000, uma quantidade que variava entre três e quatro questões. As linguagens eram, em sua maioria, quadrinhos e pinturas como consta da terceira coluna do Quadro 1.1. Por outro lado, notamos, mediante leitura do Quadro 1.2, que houve uma atenção maior voltada para o uso, leitura e interpretação via linguagem imagética e/ou mista nas provas a partir de 2004. Uma das constatações que julgamos pertinentes corresponde ao fato de que, com a criação do PROUNI e, conseqüentemente, uso das notas obtidas pelos estudantes para investidura de vagas em IES privadas, as provas passaram por uma reconfiguração, cujas questões de linguagem (e não somente língua) deveriam ser objeto analítico. Na coluna *materialidades* do Quadro 1.2, percebe-se também que pinturas, quadrinhos e charges ainda são as

EDIÇÃO ENEM	TOTAL DE QUESTÕES	MATERIALIDADES
2004	5	3 quadrinhos 1 poema concreto 1 fotos
2005	10	6 quadrinhos 10 pinturas
2006	1	2 figuras (desenhos)
2007	8	5 fotos 1 foto (pintura rupestre) 1 foto (com enunciado verbal sobreposto) 7 pinturas 1 charge 1 quadrinho
2008	8	1 foto estelar 1 pintura Ideogramas 1 charge 5 imagens (índice, símbolo, indício) figuras geométricas
2009A	8	2 quadrinhos 6 figuras/desenhos/símbolos 1 charge 1 poema 1 partitura 2 pinturas Códigos “quase Braille”
2009V	8	6 pinturas 5 fotos 1 desenho 3 quadrinhos
		TEXTOS EXCLUÍDOS Mapas, gráficos, quadros estatísticos, tabelas, figuras geométricas para matemática, fórmulas etc. que não tenham relação direta com objetivos de analisar competência linguística, discursiva, interpretativa ou semiológica.
		TEXTOS ESTUDADOS 26 pinturas 15 quadrinhos 11 fotos (foto-montagem) 3 charges 21 outros textos imagéticos (poema concreto, Metaesquema, figura geométrica, ideogramas chineses e japoneses, partitura, pinturas rupestres, desenhos indígenas, símbolos, índices)

Quadro 1.2: Relatório de ocorrências de materialidades imagéticas e sincréticas (2004-2009)

especificidades de linguagens que mais apareceram nas situações-problemas.

O curioso é que as fotos (incluindo as montagens e adaptações) passaram a fazer parte da avaliação, o que antes só aparecia nas questões de redação compondo o quadro de elementos provocadores (ou coletânea, como também é conhecido).

Ao todo, foram destacadas 26 pinturas, 15 quadrinhos e 11 fotos, além de outras 21 materialidades imagéticas que variavam entre ideogramas orientais, metaesquemas, figuras

geométricas, símbolos, desenhos indígenas, pinturas rupestres, partitura e outros signos. Concluimos também que, a partir da edição de 2007, houve uma ampliação de textos constituídos de linguagens diversas. Se em 2005, por exemplo, constatamos cerca de 10 pinturas, nas edições seguintes elas não deixaram de aparecer, mas dividiram espaços nas provas com linguagens que ainda não haviam sido contempladas como fotos de pinturas rupestres, símbolos, sinais de trânsito, poema concreto, partitura, imagem de satélite etc.

O terceiro critério é analítico e corresponde ao *trajeto analítico* da situação-problema. Denominamos assim por constatarmos algumas diferenças e regularidades nas questões em que a linguagem imagética aparecia, atendendo a um nível de leitura cujo percurso variava do mais simples ao mais complexo; do uso da imagem como suporte ilustrativo ao uso como objeto próprio de análise. Para definirmos esse critério, elaboramos alguns questionamentos: A questão faz referência à materialidade (linguística, imagética e ou sincrética)? Como a questão lida com a materialidade imagética? Quais são os possíveis trajetos de interpretação e leitura construídos?

A partir das respostas a esses questionamentos, pudemos selecionar as 41 questões que serão estudadas aqui e classificá-las em quatro trajetos analíticos possíveis: A) ilustração; B) relação intersemiológica; C) composição técnico-expressiva; e D) materialidade constitutiva que classificamos como sendo ou de natureza semiológica ou discursiva. Vejamos a seguir como o ENEM abordou estes textos.

14

Observe a situação descrita na tirinha abaixo.

(Francisco Caruso & Luisa Daou, *Tirinhas de Física*, vol. 2, CBPF, Rio de Janeiro, 2000.)

Assim que o menino lança a flecha, há transformação de um tipo de energia em outra. A transformação, nesse caso, é de energia

(A) potencial elástica em energia gravitacional.
 (B) gravitacional em energia potencial.
 (C) potencial elástica em energia cinética.
 (D) cinética em energia potencial elástica.
 (E) gravitacional em energia cinética.

Figura 1.2: 2005_14enem

33

O termo (ou expressão) destacado que está empregado em seu sentido próprio, denotativo ocorre em

(A) “(...) É de laço e de nó De gibeira o jiló Dessa vida, **cumprida a sol** (...)”
 (Renato Teixeira. *Romaria*. Kuarup Discos. setembro de 1992.)

(B) “Protegendo os inocentes é que Deus, sábio demais, põe **cenários** diferentes nas impressões digitais.”
 (Maria N. S. Carvalho. *Evangelho da Trova*. /s.n.b.)

(C) “O **dicionário-padrão** da língua e os dicionários unilíngües são os tipos mais comuns de dicionários. Em nossos dias, eles se tornaram um objeto de consumo obrigatório para as nações civilizadas e desenvolvidas.”
 (Maria T. Camargo Biderman. *O dicionário-padrão da língua*. Alfa (28), 2743, 1974 Supl.)

(D)

(E) “Humorismo é a arte de **fazer cócegas no raciocínio** dos outros. Há duas espécies de humorismo: o trágico e o cômico. O trágico é o que não consegue fazer rir; o cômico é o que é verdadeiramente trágico para se fazer.”
 (Leon Eliachar. www.mercadolivre.com.br. acessado em julho de 2005.)

Figura 1.3: 2005_33enem

A) ILUSTRAÇÃO: desse tipo, foram destacadas 12 questões. A imagem, portanto, figura a situação-problema apenas para ilustrá-la; é pouco ou quase nunca mencionada quanto ao aspecto material, e a atenção da proposta se volta para uma dada teoria (linguística, biológica, geográfica ou física, por exemplo) como podemos ver nas Figuras 1.2 e 1.3. Na primeira, por exemplo, apesar de ambas terem funções próximas, prevalece uma função mais didatizante a fim de tornar o problema muito fácil de ser compreendido quando ela preza para uma situação da vida cotidiana. É evidente que não é uma imagem comum de se ver no dia-a-dia, o que parece um paradoxo em nossa leitura, mas para explicar um fenômeno físico tal tirinha se aproxima de uma cena possível de ser assistida em desenho animado, por exemplo.

Na Figura 1.2, os quadrinhos evidenciam uma situação em que uma personagem, apontando uma flecha, deseja acertar o alvo (maçã) sobre a cabeça de outra personagem atada a uma árvore. A questão em cena é temática, de conteúdo, cumpre um papel didático e ilustrativo, pois traz à discussão saberes da disciplina ciência Física que giram em torno de conceitos como velocidade, energia potencial elástica e potencial gravitacional, transformação de uma energia, entre outros. Concluímos, pois, que a imagem ilustra uma situação em que tais processos físicos ocorrem comumente na natureza. Os quadrinhos têm um objetivo demonstrativo e fazem parte de um conjunto de *tirinhas de física* produzidas pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF). Poder-se-ia mostrar a mesma situação utilizando um desenho com a representação dos processos físicos em que se evidencia o deslocamento da flecha até o alvo como é comum aparecer em livros didáticos ou em lousa, cujo registro é feito pelo próprio professor; no entanto, a imagem, nesta situação, tem uma função ilustrativa talvez melhor porque é menos abstrata do que um simples esquema.

Voltemos nossa atenção para a Figura 1.3. Nela, notamos que o foco da questão também se centra em um determinado tema, não na imagem, na relação entre as materialidades imagética e verbal - nesse caso, trata-se de um tema da Linguística, mais precisamente uma questão estudada no campo da semântica lexical. Estão em vista diferentes situações de uso de determinadas palavras ou expressões, cujo sentido é classificado como denotativo ou conotativo. A imagem na alternativa E aparece apenas para mostra uma situação em que a palavra destacada *bateria* é utilizada; tal como nas alternativas anteriores, essa palavra poderia figurar, por exemplo, em uma música, em um parágrafo sobre aparelhos eletrônicos etc. Enfim, esse tipo de questão, envolvendo imagens de cunho ilustrativo, é bastante recorrente em todas as provas de ambos os exames. Seu grau de importância é relativamente menor do que nos demais casos, de modo que ela poderia ser substituída por linguagem verbal sem sofrer prejuízo.

B) **RELAÇÃO INTERSEMIOLÓGICA:** a maioria das questões (total de 18) se apresentou conforme essa classificação. Nesse sentido, as diferentes linguagens fazem parte da análise porque exigem do aluno capacidade de relacioná-las e compará-las tanto no que se refere ao conteúdo-tema e expressão quanto à possibilidade de transposição¹² de

¹²Jakobson (2005) também estudou a relação entre sistemas de signos distintos, nomeando esta relação como tradução a partir de três modos. Tanto para o linguista quanto para o usuário comum das palavras, “o

uma pela outra. A materialidade adquire uma atenção maior na questão porque o aluno precisa reconhecer seu funcionamento e apontar, em outra linguagem, alguma relação de concordância, seja em função do tema apresentado, seja no aspecto expressivo do texto. Esse tipo de questão foi bastante recorrente nas edições do ENEM de 2005, 2007 e nas duas provas de 2009 (tanto a prova anulada quanto a válida)¹³. Para esse trajeto de análise, fizemos uma subdivisão apenas para fins distintivos obedecendo a dois fatores. Entendemos que as situações-problemas exigiam do estudante uma leitura mediante relação que ora exigia apenas uma comparação, cujo objetivo era identificar um texto por haver alguma relação de semelhança com o outro; ora essa relação não deveria ser feita apenas de modo comparativo, mas dizer o mesmo em linguagens diferentes.

Na questão ao lado, a situação presente no quadrinho evidencia uma lesma saltando em uma mini-cama elástica ao mesmo tempo em que emite para uma outra lesma o seguinte enunciado linguístico: *o difícil é o começo!* Com cinco ditados populares distribuídos nas alternativas, a questão solicita ao estudante que marque a única capaz de corresponder à figura (cuja correta, conforme gabarito, é a alternativa

Questão 40

Entre os seguintes ditos populares, qual deles melhor corresponde à figura acima?

- A Com perseverança, tudo se alcança.
- B Cada macaco no seu galho.
- C Nem tudo que balança cai.
- D Quem tudo quer, tudo perde.
- E Deus ajuda quem cedo madruga.

Figura 1.4: 2008_40enem

A). Percebe-se que o verbo “corresponder” adquire, nessa situação de uso, não apenas uma ideia de *parecer, assemelhar-se a*, mas, antes disso, pode orientar para *equivaler, dizer o mesmo que...* etc. Diferentemente das questões anteriores, o texto sincrético na Figura 1.4 é

significado de um signo linguístico não é mais que uma tradução por um outro signo que lhe pode ser substituído [...]. Distinguímos três maneiras de interpretar um signo verbal: ele pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não-verbais”. Jakobson classifica estas três espécies de tradução da seguinte maneira: 1) tradução intralingual ou reformulação; 2) tradução interlingual ou propriamente dita; e 3) tradução intersemiótica ou transmutação, i. e., interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais. Achamos mais apropriado utilizarmos aqui o termo transposição (diferentemente de R. Jakobson) para melhor descrever e nomear a relação entre sistemas semiológicos diferentes. Cf. JAKOBSON, 2005


¹³ Neste processo de análise e descrição das questões não fazemos distinção entre prova válida e a anulada. Apenas para efeito de contagem consideramos duas provas distintas como se fossem de edições diferentes.

objeto de análise, e a interpretação da questão depende da relação intersemiológica. Todavia, ainda não se discutem os efeitos de sentido produzidos pela relação entre o enunciado da lesma e as condições de produção a partir das quais foi emitido, muito menos sua ligação com enunciados já ditos que são retomados. É claro que o objetivo da questão não é esse. Mas, a partir de quais critérios, quais saberes e fazendo quais escolhas ou excluindo quais outras possibilidades, o estudante deveria marcar a alternativa A para acertar a questão?


44

Os transgênicos vêm ocupando parte da imprensa com opiniões ora favoráveis ora desfavoráveis. Um organismo ao receber material genético de outra espécie, ou modificado da mesma espécie, passa a apresentar novas características. Assim, por exemplo, já temos bactérias fabricando hormônios humanos, algodão colorido e cabras que produzem fatores de coagulação sanguínea humana.


O belga René Magritte (1896 – 1967), um dos pintores surrealistas mais importantes, deixou obras enigmáticas. Caso você fosse escolher uma ilustração para um artigo sobre os transgênicos, qual das obras de Magritte, abaixo, estaria mais de acordo com esse tema tão polêmico?




(A)




(B)



(C)



(D)



(E)

Figura 1.5: 2005_44enem


A questão acima (Fig. 1.5), embora pudéssemos situá-la no trajeto analítico que denominamos como ilustração, exige do estudante uma leitura mais complexa do que naquela vista anteriormente, mas, talvez, utilizando-se dos mesmos critérios da resolução. Na figura anterior, a relação de homologia entre linguagem verbal e imagética se estabelece pela dependência de uma em relação a outra na linguagem mista para em seguida servir à alternativa considerada “correta”. Dito de outro modo, poderemos dizer que a relação de homologia é estabelecida entre o enunciado verbal da questão e a charge. Já na segunda (Fig. 1.5), por mais que o interesse pelo problema da questão seja da mesma natureza - analisar a linguagem mista -, há uma menor dependência de um sistema em relação ao outro. A própria orientação da questão diz “caso você fosse escolher uma ilustração para um artigo sobre os transgênicos...” Vejamos o porquê.

Há aqui uma situação quase semelhante à vista na Figura 1.4, contudo com uma inversão: enquanto a anterior situa os enunciados verbais nas alternativas, na Figura 1.5 são as pinturas que aparecem neste lugar. Mas, se fosse somente por essa razão, por que não identificaríamos a leitura pelo processo de transposição de uma linguagem por outra

ou ainda como ilustração? O motivo certamente não é esse. A linguagem verbal empregada apresenta enunciados pertencentes a duas formações discursivas distintas. De um lado, situam-se as questões sobre transgênicos que suscitam opiniões contrárias na imprensa, informações biológicas, científicas; de outro, os enunciados pertencem à identidade do pintor belga René Magritte, ao movimento artístico ao qual se filiava, suas obras. Mas o que há de tão comum? Certamente o tema-conteúdo: “transgênicos”. Nesse caso, não se exige do estudante uma relação entre as linguagens por correspondência, tal como na questão anterior, mas o sintagma “mais de acordo”, na orientação da resolução, orienta para *identificar* aquela que mantém uma relação por conteúdo, isto é, o quadro *L'invention collective* presente na alternativa B.

C) COMPOSIÇÃO TÉCNICO-EXPRESSIVA: a imagem aqui é o objeto de análise, adquire um lugar central para a compreensão do sentido inerente aos signos que a constituem. Logo, apresentam-se os elementos responsáveis pela totalidade do texto. Embora esse tipo de questão tenha ocorrido em número inferior aos outros, apresentando 5 apenas, notamos uma recorrência de materialidade artística como obras de arte, desenho, figuras geométricas, além do poema concreto a seguir. A leitura dessas questões envolvia, de modo recorrente, conhecimento literário, antropológico, de geometria espacial, de história da arte, história oficial, etc. Vejamos as Figuras 1.6 e 1.7.

Questão 38



Jean-Baptiste Debret. Entrudo, 1834.

Na obra **Entrudo**, de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), apresentada acima,

- A registram-se cenas da vida íntima dos senhores de engenho e suas relações com os escravos.
- B identifica-se a presença de traços marcantes do movimento artístico denominado Cubismo.
- C identificam-se, nas fisionomias, sentimentos de angústia e inquietações que revelam as relações conflituosas entre senhores e escravos.
- D observa-se a composição harmoniosa e destacam-se as imagens que representam figuras humanas.
- E constata-se que o artista utilizava a técnica do óleo sobre tela, com pinceladas breves e manchas, sem delinear as figuras ou as fisionomias.

Figura 1.6: 2008_38enem

Na Figura 1.6, avaliam-se as competências do aluno quanto ao domínio de conhecimento sobre história do Brasil e da escravidão, história da arte (o movimento, a técnica adotada na pintura, as características do pintor Debret, os temas etc.) e quanto ao conhecimento do movimento artístico *Cubismo*. Do mesmo modo, é preciso conhecer a composição semiológica do poema *Epithalamium-II* (Figura 1.7) e o que cada elemento significa para, na leitura do conjunto, adquirir (ou não) nova significação. O que nos leva a distinguir esse tipo de questão das anteriores é a composição técnico-expressiva que se nos apresenta como uma possibilidade de interpretação.

18.
O poema abaixo pertence à poesia concreta brasileira. O termo latino de seu título significa "epitalâmio", poema ou canto em homenagem aos que se casam.

EPITHALAMIUM - II

Considerando que símbolos e sinais são utilizados geralmente para demonstrações objetivas, ao serem incorporados no poema "Epithalamium - II",

(A) adquirem novo potencial de significação.
 (B) eliminam a subjetividade do poema.
 (C) opõem-se ao tema principal do poema.
 (D) invertem seu sentido original.
 (E) tornam-se confusos e equivocados.

Figura 1.7: 2004_18enem

D) MATERIALIDADE CONSTITUTIVA: A imagem aqui adquire também um lugar de abordagem central na questão, contudo o que a distingue da classificação anterior é a própria teoria que leva o aluno a responder à situação-problema tendo em vista uma teoria do signo, do texto ou da comunicação. A proposição da questão aqui nos faz pensar que a relação entre as linguagens não se dá pela transposição nem por comparação, mas por constituição do sentido, tanto nos aspectos semiológicos, quanto discursivos. Isso não significa que as outras também não necessitem destes fatores, mas somente neste caso o exame trouxe uma abordagem teórica. Nas outras, não se tratou da natureza semiológica da linguagem tal como vemos nessa. Eis porque dividimos essas questões em duas

abordagens: uma que se atém ao caráter semiológico da imagem com vistas à teoria que possibilita sua leitura; outra que orienta uma leitura do ponto de vista histórico-ideológico e não somente para o aspecto estrutural e imanente da imagem, como é mais recorrente. Observamos finalmente as Figuras 8, 9 e 10.

A questão vista na Figura 1.8 é de cunho teórico, lida com conceitos abstratos da linguagem, cujo signo aparece dividido em suas três categorias, que variam conforme a significação: índice, ícone e símbolo – como postulou o lógico e semiótico americano Charles Sanders Peirce. A questão não exige do estudante um saber com base em nomenclaturas, mas, uma vez situado na definição dada pelo exame, basta que identifique, no quadro de alternativas, aquela imagem que se enquadra na categoria *indício* tal como o exemplo

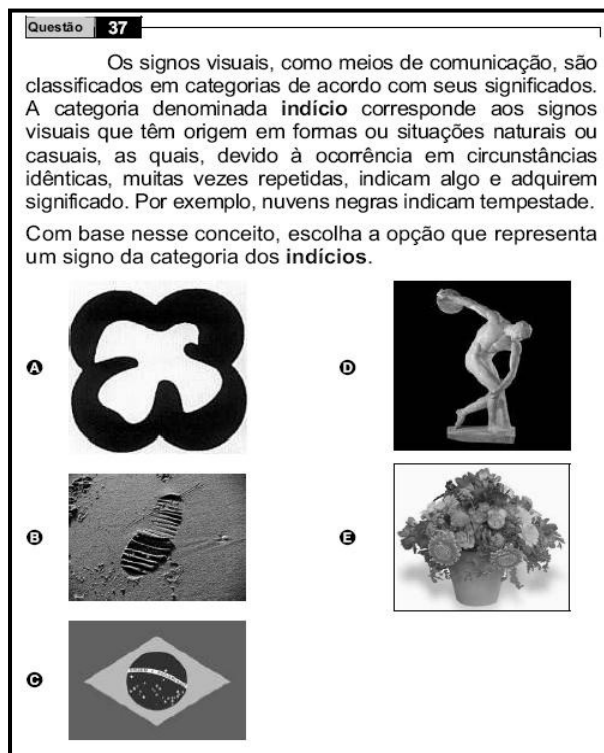


Figura 1.8: 2008_37enem

da nuvem fornecida pelo exame. É importante pensar também que o próprio verbo “indicar” tem em sua etimologia o parentesco com o radical de “indícios/índice”. Essa foi a única questão que apareceu em nosso estudo envolvendo uma teoria do signo para interpretar a imagem.

Uma outra questão semelhante à anterior pode ser vista na Figura 1. 9. Nela, exige-se que o estudante, a partir da leitura de quatro diferentes sistemas simbólicos, marque a alternativa correta, tomando como base os processos de interpretação de textos que dependam da sincronia e sintonia entre emissor e receptor. Nesse sentido, há uma teoria da comunicação a partir da qual o estudante reflete sobre alguns conceitos como código, receptor, emissor, mensagem, canal etc., como presentes nos estudos estruturais da linguagem propostos por Roman Jakobson. É preciso também relacionar de certo modo os quatro textos levando em conta seu sincretismo, por exemplo, na partitura, as disposições das notas e as nomeações para que ele compreenda o funcionamento da comunicação

através de seus elementos essenciais sem os quais, nessa perspectiva de linguagem, a mensagem não se processa já que não há sincronia.

Questão 45

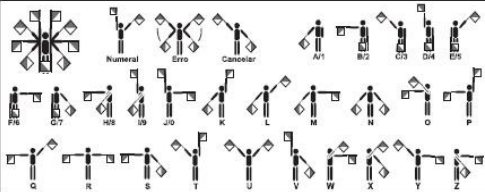


Figura 1 - Disponível em <http://www.numaboa.com>




Figura 2 - Disponível em <http://www.poracaso.com>

A	•••	J	•••••	S	•••	2	•••••
B	•••••	K	•••••	T	•••	3	•••••
C	•••••	L	•••	U	•••••	4	•••••
D	•••	M	•••••	V	•••••	5	•••••
E	•••	N	•••	W	•••••	6	•••••
F	•••••	O	•••••	X	•••••	7	•••••
G	•••••	P	•••••	Y	•••••	8	•••••
H	•••••	Q	•••••	Z	•••••	9	•••••
I	•••	R	•••••	0	•••••		•••••

Figura 3 - Disponível em <http://www.decodificandocodigos.pbwiki.com>

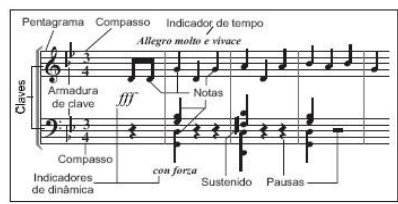


Figura 4 - Disponível em <http://www.numaboa.com>


O homem desenvolveu seus sistemas simbólicos para utilizá-los em situações específicas de interlocução. A necessidade de criar dispositivos que permitissem o diálogo em momentos e/ou lugares distintos levou à adoção universal de alguns desses sistemas. Considerando que a interpretação de textos codificados depende da sintonia e da sincronia entre o emissor e o receptor, pode-se afirmar que a

- recepção das mensagens que utilizam o sistema simbólico da figura 1 pode ser feita horas depois de sua emissão.
- recepção de uma mensagem codificada com o auxílio do sistema simbólico mostrado na figura 2 independe do momento de sua emissão.
- mensagem que é mostrada na figura 4 será decodificada sem o auxílio da língua falada.
- figura 3 mostra um sistema simbólico cuja criação é anterior à criação do sistema mostrado na figura 2.
- figura 4 representa um sistema simbólico que recorre à utilização do som para a transmissão das mensagens.

Figura 1.9: 2009_45enemF

Já na Figura 1.10, a interpretação é exigida não por meio de elementos técnicos, plásticos ou por via de domínio de conceitos com base em uma dada teoria do texto, do signo ou da comunicação tal como vimos anteriormente. Mas o próprio comando da resolução - “considerando os elementos da charge” - deixa para o candidato a responsabilidade de interpretá-la a partir de critérios que o orientem a fazer uma leitura relacionando esses elementos.

Questão 13



Disponível em: <http://www.uol.com.br>. Acesso em: 15 fev. 2009.

Observe a charge, que satiriza o comportamento dos participantes de uma entrevista coletiva por causa do que fazem, do que falam e do ambiente em que se encontram.

Considerando-se os elementos da charge, conclui-se que ela

- defende, em teoria, o desmatamento.
- valoriza a transparência pública.
- destaca a atuação dos ambientalistas.
- ironiza o comportamento da imprensa.
- critica a ineficácia das políticas.

Figura 1.10: 2009_13enemF

Compreender os diferentes sentidos propostos na charge se efetiva quando o aluno reflete sobre como funcionam as entrevistas coletivas quando está em foco uma questão política, esportiva, ambiental etc.; “do que falam”, “do que fazem” e “do ambiente em que

se encontram”. Com o enunciado verbal da charge, atualiza-se um enunciado muito recorrente na sociedade em que se diz que *falar e fazer, discurso e prática* caminham separados, sobretudo quando tal medida depende de uma posição política/governista. Nesse sentido, a charge atualiza uma memória, é pelo efeito de memória discursiva que os sentidos se efetivam. Obviamente a questão não traz essa discussão, mas é necessário pensar dessa forma para compreender a imagem do ponto de vista discursivo. Do ponto de vista material, a imagem da charge faz parte de uma mesma estrutura em que a linguagem verbal é parte dela. Logo, imagem e verbo são constitutivos de uma sintaxe mista responsável pela produção do sentido. A leitura deve partir desse princípio, sem que se possa desvincular um sistema do outro, porque ambos se coadunam para promover o efeito. O que não está em jogo, pelo menos explicitamente na estrutura, mas que carece que levemos em conta é a relação que o texto em sua totalidade estabelece com o regime de memória por via de uma saber histórico.

É claro que o aluno do Ensino Médio e candidato ao ENEM não está preparado para

REGULARIDADES DAS QUESTÕES		
Trajetó analítico	Questão	Total
Ilustração	2004_19enem 2004_25enem 2005_10enem 2005_14enem 2005_15enem 2005_25enem 2005_33enem 2007_53enem 2008_1/2enem 2008_14enem 2009_101/102enemV 2009_109enemV	12
Relação Intersemiótica	2004_23enem 2004_59enem 2005_20_21A 2005_44enem 2005_56enem 2005_63enem 2006_02enem 2007_01enem 2007_02enem 2007_06enem 2007_10enem 2007_19enem 2008_40enem 2009_2enemF 2009_15enemF 2009_93enemV 2009_95enemV 2009_113enemV	18
Composição Técnico-expressiva	2004_18enem 2007_05enem 2008_17enem 2008_38enem 2009_12enemF	5
Materialidade Constitutiva	2008_37enem 2009_05enemF 2009_13enemF 2009_30enemF 2009_45enemF 2009_106enemV	6
TOTAL		41

Quadro 1.3: regularidade no trajeto analítico

pensar dessa forma nem os conteúdos curriculares deste nível de educação contemplam tal discussão e conceitos. Mas em se tratando de leitura de texto dessa modalidade e com uma preocupação mais discursiva, o professor pode estar embasado teórico-metodologicamente a fim de possibilitar no exercício da prática docente no ensino de linguagem o destaque para estas reflexões. Cabe então refletirmos sobre como orientar uma interpretação que não tome a imagem apenas por seus elementos estruturais, não a tome também como mera ilustração ou como representação real do acontecimento - em que existe uma verdade e uma falsidade a partir dos quais o sentido se realiza -, mas que esta interpretação leve em conta o caráter histórico e ideológico. No Capítulo 4, voltaremos a esta questão com mais clareza.

De acordo com os três critérios - *materialidade, recorte temporal e trajeto analítico* - adotados para a definição do *corpus* desta pesquisa, chegamos a algumas conclusões parciais a partir das quais desenvolveremos os próximos capítulos. Conforme nossas discussões acima e auxiliados pelo Quadro 1.3, percebemos que, na dispersão de textos imagéticos utilizados com maior frequência a partir da edição de 2004, as imagens atendem a alguns objetivos tendo em vista a própria regularidade no processo interpretativo, a saber:

a) ilustrar, exemplificar ou mostrar uma situação-problema, cujas competências e habilidades avaliadas centram-se em uma dada teoria relacionada a disciplinas curriculares como física, biologia, geografia, história, língua portuguesa, etc. – a imagem, portanto, não é o objeto de análise;

b) apresentar-se como o objeto de análise, explorando conhecimentos tanto nos aspectos técnico-expressivo quanto semiológico e, não raro, discursivos.

Uma conclusão que julgamos importante corresponde à frequência ascendente de questões com imagens nos últimos seis anos, variando de 5 para 10, com exceção da edição de 2006, que apresentou apenas 1, cuja razão de tal diferença e discrepância nos é desconhecida. A partir da edição de 2007, o texto imagético ou contendo imagem é utilizado na prova muito mais com vistas a fazer relações semânticas entre uma linguagem e outra do que, simplesmente, como ilustração. As duas provas de 2009 mostraram, em maior número de questões, uma leitura da imagem preocupada com a materialidade do

sentido constitutiva e relacionada, o que não significa que algumas delas não fossem usadas para ilustrar uma situação em que um conceito, um procedimento, da Linguística, da Biologia ou da Física estava em discussão.

Em todas as 41 questões estudadas, não houve distinção de análise quanto ao aspecto língua-imagem que caracterizava o sincretismo da linguagem capaz de produzir efeitos de sentido diferentes de uma situação, por exemplo, em que a língua ou a imagem, separadas uma da outra, signifiquem, o que não quer dizer que esses elementos na junção ou em relação um com o outro não tenham sido essencial para sua interpretação. Por outro lado, notamos que, para a análise do texto imagético, sincrético, não há uma única teoria, mas uma diversidade de “olhares” com os quais ora é preciso relacioná-lo a materialidades semiológicas distintas, ora é preciso um saber histórico-artístico para analisá-lo; outras vezes, é necessário observá-lo a partir de uma teoria do signo ou do gênero do discurso, por exemplo.

ANÁLISE DO DISCURSO E EMERGÊNCIA DE NOVAS MATERIALIDADES

*Le langage est le tissu de la mémoire.
(J.-J. Courtine)¹⁴*

Neste capítulo, temos a preocupação de abordar os principais conceitos trazidos para o (ou construídos no) interior da teoria da análise do discurso, sobretudo a partir da década de 1980 numa terceira época da AD (MALDIDIER, 2003; GREGOLIN, 2007), quando alguns linguistas do discurso começam a refletir sobre necessários deslocamentos teóricos. São eles o conceito de FD e de enunciado, conforme descritos em *A Arqueologia do saber*, de Foucault, os quais vão contribuir com novos estudos do discurso na França e no Brasil. Finalmente, apresentaremos três análises fundamentadas nos conceitos evidenciados neste capítulo como ilustração de nossa problemática para apresentarmos a proposta de leitura das questões em uma abordagem discursiva.

2.1 Dos conceitos fundamentais para o estudo do texto imagético

Ao longo do desenvolvimento dos estudos em ciências humanas, notou-se que pensar o sujeito como produtor de linguagem passou a ser cada vez mais uma condição necessária para compreender as formas de produção e difusão de conhecimento, mas nem sempre a esse sujeito foi dada a devida atenção, pelo menos do mesmo modo como os estudos linguísticos pós-estruturalistas o fizeram e vêm fazendo. Por outro lado, a língua – objeto privilegiado neste processo – ganha destaque como representação do real ou instrumento de comunicação para se pensar o homem e suas diferentes formas de relações na sociedade, o que reduz muito o conceito de língua já que não privilegia as noções de

¹⁴ COURTINE, J.-J. Le tissu de la mémoire : quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage. In : *Langages*, v. 28, n.114, p. 5-12.1994. Disponível em :< http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1994_num_28_114_1673>. Acesso em: 21 nov. 2009.

heterogeneidade e de equívoco que lhe são próprias, nem é vista como lugar de constituição de saberes, como movida pelas práticas de discursos.

A Linguística, por seu turno, define-se como ciência responsável por compreender as línguas naturais regidas por um sistema de signos responsável pelo seu funcionamento e ganha respaldo na comunidade científica com a publicação do *Curso de Linguística Geral*. Trata-se de uma obra exemplar num contexto histórico em que se sustentava um novo paradigma para pensar as ciências humanas entre os anos 50 e 60 na França: o estruturalismo. Eis porque a Linguística adquire, nesta época, um *status* de ciência-piloto, uma vez que o rigor metodológico e a estrutura formal da língua inspirariam outros domínios como os do campo da política, da filosofia, da antropologia etc., regidas pela ótica objetiva e distanciada do sujeito (DOSSE, 2007).

É por volta do final dos anos 1960, sobretudo a partir do movimento de Maio de 1968, que surge na França a Análise do Discurso como resultado de contribuições teóricas da linguística, da psicanálise e do marxismo. Essa tríade vai servir de base para a construção da teoria do discurso, cuja disciplina tem em sua dupla fundação¹⁵ Michel Pêcheux e Jean Dubois (MALDIDIER, 1994; 2003).

Ao longo desses 40 anos de desenvolvimento da análise do discurso (AD) - tendo, pois, a *Análise automática do discurso* (AAD-1969) como obra que inaugura esta teoria proposta por Michel Pêcheux na França, - foi possível observar vários deslocamentos teóricos em seu campo epistemológico. Isso possibilitou aos pesquisadores da linguagem conceber o discurso como objeto de análise, cuja atenção inicial se voltou a grandes *corpora* de discursos políticos (PÊCHEUX, 1995). A AD nasce, portanto, de uma necessidade de se fazer uma leitura não subjetiva dos textos políticos, via dispositivo informatizado, como forma de operar as possibilidades de estudos da construção de sentido em que a língua é tomada como meio, produto e lugar de manifestação de poder e relações histórico-sociais e não como meio de comunicação em que o sentido se dá pela evidência conforme crença de muitos estudiosos de ciências humanas.

¹⁵ No artigo *Elemento para uma história da Análise do Discurso na França*, originalmente publicado em *Cahiers de Linguistique Sociale*, n.17, tradução em português publicada em *Gestos de leituras: da história no discurso* (1994), Maldidier faz a seguinte ressalva: “Longe de procurar abarcar a totalidade de uma história, já longa e complexa, destacarei aqui o início da disciplina, que situo como o momento de uma dupla fundação por Jean Dubois e Michel Pêcheux [...]” e, em nota, destaca que dois textos assinalam essa fundação: o discurso de Dubois no encerramento do Colóquio de Lexicologia Política de Saint Cloud (1968) e o livro *Análise Automática do Discurso* (AD-69), de Pêcheux.

Se os estudos das problemáticas relativas ao discurso político eram centrais na emergência dessa nova teoria naquela época, em momentos seguintes, outros tipos de discursos passam a ser objeto de preocupação e análise dos pesquisadores, e isso possibilitou à AD rever sua teoria, deslocar conceitos, pensar sobre outros objetos além da língua, “quebrar os espelhos” (PÊCHEUX, 2009).

O discurso é concebido, na perspectiva pechetiana, como o lugar teórico em que se encontram as discussões em torno da língua, do sujeito e da história (MALDIDIER, 2003) e a articulação entre esses três elementos correspondem ao alicerce epistemológico da teoria. Era preciso, portanto, construir um dispositivo teórico-metodológico que possibilitasse ler/interpretar os textos políticos e desvendar a ideologia contida no interior da materialidade linguística em que tais discursos eram apresentados. Eis um projeto que, ao longo do desenvolvimento teórico da AD (até por volta de 1983), tomou outras perspectivas, avançou para novos horizontes dos estudos sobre a leitura, os modos de interpretação, o sentido. Logo, a concepção de história desde o desenvolvimento da teoria - vinculada às noções de memória, de interdiscurso e de acontecimento - adquiriu um lugar importante como um dos pilares centrais na constituição desta teoria. Pensar a ordem do discurso para a constituição dos sentidos deveria levar em conta o acontecimento discursivo, e essa noção é muito cara aos analistas porque joga por terra a ideia de que os sentidos dos enunciados já estão postos na língua, já são constitutivos do signo linguístico, cabendo ao sujeito apenas mobilizá-los como uma “prótese” para ser encaixada às suas ideias.

Por outro lado, viram-se, ao longo do desenvolvimento da teoria do discurso, diferentes filiações teóricas em função de outras perspectivas de análises, metodologias e formas de apropriação do texto, tanto no Brasil quanto na Europa, particularmente em universidades francesas. Logo, o lugar e o contexto sócio-histórico também são fatores importantes que provocaram tal diferenciação. Contudo, o sentido do texto como produto da discursividade permanece sendo de interesse da AD, seja de orientação anglo-saxã ou francesa, além de estudos semióticos ou semiológicos que também se interessam pelo texto como unidade de sentido conforme já destacamos. Como destaca Sargentini (1999, p. 43),

os estudos atuais em Análise do Discurso não estão compreendidos em um único modelo de análise; pode-se dizer que há várias Análises do Discurso que se diversificam em função dos momentos e dos lugares de enunciação em que se inscreve o discurso a ser analisado.

Percebemos, portanto, que esses estudos têm se debruçado em análises discursivas em função de diferentes materialidades, o que, de fato, contribuiu para as novas pesquisas. Se de um lado, tanto na França quanto no Brasil, passou-se a estudar novas modalidades de textos, possibilitando que as pesquisas deslocassem alguns conceitos (comuns aos estudos do discurso político) para estudar outros discursos como o religioso, o pedagógico, o jurídico ou o científico, por exemplo; de outro, tais estudos ajudaram na reelaboração da teoria, apropriando-se de conceitos já formulados em outros campos do saber ou formulando-os, a fim de que pudessem dar conta das análises. Tal avanço se deve também à emergência de materialidades diferentes das recorrentes nas décadas de 1960 e 1970. Hoje, a internet e os recursos midiáticos e tecnológicos cada vez mais desenvolvidos - para elaboração, tratamento, produção e circulação de textos em seus diversos modos de difusão (verbal, imagética e sincrética) - dinamizam as formas de apropriação dos discursos, bem como a constituição dos sentidos desses textos, exigindo uma nova ordem do olhar para essas discursividades.

Eis porque Sargentini (1999, p.), após refletir sobre o desenvolvimento histórico da AD, concluiu:

na Análise do Discurso, o enfoque de análise a que é submetido o discurso é condicionado pelos interesses do analista, porém neste momento de desenvolvimento da teoria discursiva as análises já não se desenvolvem em uma ilha, pois não raramente fazem apelo a outros enfoques. O discurso não pode jamais ser considerado objeto de estudo de uma única disciplina e a Análise do Discurso, ao investigá-lo, deve necessariamente colocar-se como uma disciplina fronteira.

Hoje nos perguntamos: quais contribuições são possíveis para analisarmos os discursos e compreendermos os efeitos de sentidos produzidos num momento e lugar em que a heterogeneidade dos enunciados é muito mais evidente (dadas as questões do sincretismo da materialidade) e, ao mesmo tempo, tais enunciados aparecem perceptivelmente fluidos em consequência de uma nova ordem do dizer e do mostrar, ou melhor, do enunciar.

A análise de qualquer texto (seja ele verbal, não verbal ou misto) nunca deve ser feita tomando-o como completo, cujo sentido único e evidente está inscrito nesta completude. Não obstante, as questões de linguagens em livros didáticos, provas, exames

seletivos e/ou avaliativos, às quais temos acesso, geralmente são elaboradas a partir de um formato muito semelhante, isto é, um texto ou um conjunto de textos, um comando teórico-metodológico que orienta o candidato e cinco alternativas (A, B, C, D e E), cuja resposta “verdadeira” ou “falsa” deve ser destacada pelo candidato.

Pensando em exames como o ENEM, em particular, levantamos a seguinte hipótese: em se tratando de uma prova de avaliação de âmbito nacional, que tem os mesmos objetivos para com os candidatos, as questões precisam ser fechadas dentro deste modelo a fim de que todos eles tenham as mesmas oportunidades de resposta já que partem do pressuposto de que tiveram o mesmo acesso aos conhecimentos curriculares propostos no Ensino Médio. Por outro lado, a própria tecnologia de produção, aplicação e avaliação das provas dentro de prazos, calendários, objetivos, critérios e outros mecanismos bem visados antes, durante e depois do exame não permite que outros meios e procedimentos sejam adotados.

Outra questão importante para os estudos do discurso é aquela que se volta às discussões sobre subjetividade e linguagem. O sujeito, portanto, passou a ser visto como produtor de linguagem e constituído por ela e, por essa razão, ele é interpelado pela ideologia e pelas relações de poder vinculadas aos acontecimentos históricos, cujos discursos são marcados por enunciados inscritos sobre um dado regime de memória e no interior de um acontecimento discursivo. Esse é um ponto crucial para a definição de discurso que, segundo Foucault (1971, p. 57), corresponde ao “conjunto dos acontecimentos discursivos”, que são regulares, descontínuos e dispersos. E para compreender a ordem dessa regularidade de séries discursivas, é preciso estudar a linguagem levando em conta as condições de produção (CP) e os fatores sócio-históricos essenciais à constituição do discurso.

É a partir dessa concepção de linguagem que pretendemos compreender os conceitos evidenciados, para os quais os enunciados surgem no momento de enunciação. O enunciado tem uma importância primordial neste capítulo, haja vista que ele é central para nossa pesquisa porque é através dessa noção que mobilizaremos nossa análise sobre o texto misto. As noções de enunciado, memória discursiva, discurso e interdiscurso, história e sujeito são muito caros à AD, uma vez que, a partir deles, podemos conceber um estudo dos enunciados não mais sob a ordem da sequência discursiva evidenciada no nível da frase ou das palavras. Cabe, pois, à AD estudar os enunciados a partir da superfície da

língua visando à sua própria exterioridade, na qual é necessário levar em conta a história, o sujeito e outros discursos, além das diferentes materialidades em que estes enunciados são formulados e com os quais mantêm relação. Ademais, para pensarmos a significação do texto imagético ou sincrético num contexto discursivo, é preciso antes tomá-lo em sua materialidade discursiva não mais voltando nossa atenção para a constituição linguística, icônica ou plástica, mas como construção simbólica das práticas discursivas, cujo enunciado se nos apresenta como subsídio para compreendermos o funcionamento dos sentidos apreendidos numa dada formação discursiva. Não nos esqueçamos que memória discursiva, interdiscurso, acontecimento discursivo e formação discursiva apresentam-se como noções cruciais para a compreensão do conceito de enunciado que defendemos aqui. As contribuições de Courtine ([1981] 2009) para o entendimento da proposta de análise discursiva, para quem o enunciado tem sido um conceito importante nos estudos discursivos, parecem-nos, do mesmo modo, salutar para pensarmos essa multiplicidade de linguagens que nos últimos tempos vêm sendo usadas nos dois exames.

A produção de sentido se dá por meio da língua(gem). Porém, ao contrário do que se pensou com o objetivismo abstrato - sobre o qual a *langue* seria transparente, objetiva, imutável e sincrônica – os sentidos são produzidos na interação dialógica entre os sujeitos (BAKHTIN, [1929] 2004), cuja produção de linguagem inscrita na história faz surgir enunciados outros que emergem num novo acontecimento, significando na enunciação. Dito de outra forma, os enunciados só manifestam sentido pelo fato de serem produzidos numa temporalidade histórica, por um sujeito instituído pelo dizer e por estarem relacionados a uma memória discursiva. É como se, para um enunciado fazer sentido, já houvesse um sentido antes, noutro lugar, que reaparece para significar o novo.

Antes de esclarecermos os pontos levantados nessa discussão, é prioridade compreender a concepção de enunciado uma vez que ora aparece muito próxima da noção de frase, proposição, portanto, muito reduzida ao linguístico em muitos trabalhos de análise do discurso que se fixam na materialidade textual apenas; ora confundindo-se com a própria noção de discurso tal como defendem os pesquisadores em AD. Não é, portanto, nosso objetivo tecer uma crítica em torno destes trabalhos nem pretender resolver os possíveis equívocos que se manifestam em alguns deles. É nosso objetivo, por outro lado, apresentar aquilo que Foucault (2008) concebe como enunciado e, através dessa noção, estudar nosso *corpus* privilegiando a noção de efeitos de sentido para a constituição de saberes numa dada época e sociedade.

Em *A arqueologia do saber*, uma das grandes preocupações de Foucault (2008), ao procurar definir as unidades que compõem o discurso, as condições de possibilidade e emergências do enunciado e propor uma descrição dos acontecimentos discursivos, é saber “*como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?*” Tendo em vista essa questão, o filósofo vai discutir a noção de enunciado como sendo “sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”. Para ele, o enunciado

trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um **gesto de escrita ou à articulação de uma palavra**, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no **campo de uma memória**, ou na **materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro**; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a **enunciados que o precedem e o seguem** (FOUCAULT, 2008, p.31-32, *grifo nosso*).

Notamos que Foucault (2008) não atribui somente à língua o que concebe por enunciado, mas também não lhe tira o caráter eminentemente material que a língua confere a essa unidade de discurso. Nesse sentido, o enunciado depende de três características essenciais, a saber: a) estar sujeito à produção de uma palavra escrita ou falada; b) depender de um regime de memória que se manifeste em qualquer forma de registro); e c) estar ligado a outros enunciados que o precederam.

Gregolin (2004, p. 25) nos chama a atenção para o fato de que, conforme Foucault nos apresenta, podemos ter como enunciado um quadro classificatório de espécies botânicas, uma árvore genealógica, uma fórmula algébrica, um gráfico, pois “*todos têm leis de uso e regras de construção que são diferentes daquelas das frases*”. Notamos, portanto, tal como concebe Foucault (2008), que o enunciado não pode ser tomado como uma estrutura, mas como uma função que só faz sentido mediante uso, regras de controle, condições de produção e um campo de funcionamento, além do sujeito que assume o papel de enunciator.

A definição de enunciado foucaultiano, de acordo com Courtine (2009, p. 86, *grifos do autor*), obedece, portanto, a quatro propriedades que delimitam sua “função de existência”, a “função enunciativa”:

- a) está ligado a um referencial;*
- b) mantém com o sujeito uma relação determinada, uma posição sujeito;*
- c) pertence a um domínio associado (uma área); e*
- d) apresenta uma existência material, distinta daquela da enunciação.*

Conforme Courtine (2009, p. 86), o referencial do enunciado corresponde ao lugar, às condições de emergência do enunciado, às instâncias de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados das coisas e das relações postas em jogo por este enunciado. Podemos concebê-lo como aquilo que levou um determinado enunciado a ganhar forma, fazer sentido, circular dadas as condições de aparecimento. Já a noção de sujeito implica aqui uma posição – a posição sujeito – não o indivíduo propriamente dito capaz de emitir um enunciado como autor único desse enunciado, dono do seu dizer. O sujeito na acepção foucaultiana também não se refere ao sujeito da gramática nem a uma categoria linguística. Sujeito e autor nessa dimensão não se confundem. Nessa perspectiva, o enunciado tem um sujeito e sua formulação pode ser realizada por autores e indivíduos diferentes preenchendo esse lugar vazio. Quanto ao aspecto do domínio associado, Courtine (2009) relendo o filósofo francês, defende que o enunciado pertence a uma rede de formulações, a um campo enunciativo, no qual tal enunciado se inscreve e forma uma sequência discursiva. Logo, este enunciado nunca vai ser totalmente original porque estará sempre em relação a outros efetivamente produzidos; estará sempre atualizando outros a partir do interdiscurso. Courtine (2009) estabelece uma diferenciação entre a noção de enunciado e enunciação em Foucault (2008), atribuindo àquele o caráter de repetição; “a existência do enunciado é da ordem de uma materialidade repetível, enquanto o segundo é singular e tem uma data estabelecida, uma funcionalidade instantânea que depende das condições de realização por um sujeito. Segundo o pensador francês, a “oposição enunciado/enunciação permite aqui pensar o discurso na unidade e na diversidade, na coerência e na dispersão, na repetição e na variação.” (COURTINE, 2009, p.91) Voltaremos a estas questões quando retomarmos as análises.

Por outro lado, a noção de memória, como já destacamos, é fundamental para a teoria do discurso, pois - além de ser condição necessária para que o enunciado signifique *no agora* dependendo de enunciados outros - é também condição para que esse enunciado constitua uma memória, estando aberto à possibilidade de reaparecer em outro momento.

Isso significa que o que se enuncia hoje pode voltar significando de outra forma porque, num novo acontecimento discursivo, a enunciação jamais se repete (FOUCAULT, 2008). Por outro lado, o que se enuncia hoje pode entrar no campo dessa memória ou, quiçá, no domínio do esquecimento.

A análise do discurso defende a tese de que o sentido de um enunciado depende tanto da materialidade semiológica quanto da exterioridade de que a memória discursiva faz parte. Diante disso, não devemos perder de vista que essa materialidade é descritível e interpretável. Para tanto, como diz Pêcheux (2008), o real da língua – objeto da Linguística – aparece atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: um espaço em que se dá a manipulação de significados estáveis e o espaço dos sentidos transformados. De acordo com o filósofo francês, toda a descrição “está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua” (p.53), e, sobre esse ponto, faz a importante observação:

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda a sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÊCHEUX, 2008, p.53-54)

No processo de descrição/interpretação da materialidade é preciso levar sempre em conta que o fato de o enunciado estar suscetível de tornar-se outro e de deslocar seu sentido discursivamente para um outro, como destaca Pêcheux (2008), está diretamente associado a redes de memória. É nesse processo que se põe em jogo o discurso-outro, vindo de outro lugar, que aparece no enunciado ou na sequência de enunciados. Sobre esse aspecto da análise, Pêcheux nos chama a atenção para o fato de que “esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior dessa materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica” (p.55). Daí, recorreremos à questão foucaultiana quando se deseja saber por que tal enunciado ou sequência de enunciados surgiu e não outro em seu lugar. É, pois, estudando o papel da memória e a própria constituição do enunciado que se procura responder a esta questão ou, ao menos, compreender as regras de funcionamento discursivo.

A memória discursiva, segundo Pêcheux (2007, p. 52), é concebida como “aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita”. Esses implícitos ou pré-construídos não são percebidos aquém do enunciado, na memória psíquica, noutra lugar físico ou imaginário, mas na própria motivação da materialidade do enunciado que é sujeito a um regime de regularidade, repetibilidade e dispersão. O sentido de memória tratado aqui é tomado muito comumente como interdiscurso definido como o que fala antes, noutra lugar e tempo histórico, gestado no interior de práticas discursivas reguladas por uma dada formação

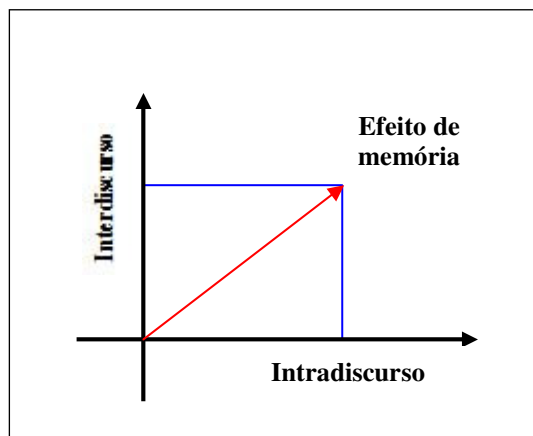


Figura 2.1 – Representação do interdiscurso.

ideológica, mas que reaparece na formulação do novo enunciado (COURTINE, 2009; ORLANDI, 2005). Não devemos, pois, esquecer os limites conceituais entre memória e interdiscurso. É preciso levar em conta que o interdiscurso é apreendido na estrutura do enunciado e que outros saberes, produzidos e postos em circulação em um dado momento, reaparecem na formulação. A memória, por sua vez, é definida pela historicidade desses saberes, tendo em vista a duração e o tempo histórico em que um dado enunciado foi produzido, podendo ser em curta, média e longa duração. Na leitura de Courtine (2009, p.50),

A noção de memória discursiva concerne à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos, ela visa o que Foucault (71, p.24, *A ordem do discurso*) destaca a propósito dos textos religiosos, jurídicos, literários, científicos, discursos que estão na origem de um certo número de atos novos, e falas que as retomam, as transformam, são ditas, permanecem ditas e restam ainda a dizer.

Importa-nos para a noção de interdiscurso saber se um ou mais enunciados, ao ganhar *status* de acontecimento, volta na materialização de um enunciado novo, rememorando-o(s). Enfim, podemos dizer, então, que o enunciado, no momento da formulação, traz consigo outras vozes já enunciadas via interdiscurso. Essa relação pode ser vista através da Figura 2.1 - elaborada a partir da proposta de Courtine (2009), sobre a

leitura do conceito pecheutiano de interdiscurso, para analisar um conjunto de enunciados políticos - em que se estabelece o interdiscurso e o intradiscurso em dois eixos distintos para representar esse fenômeno no espaço de enunciação.

Ao estudar o discurso comunista endereçado aos cristãos, no campo do discurso político, Courtine (2009) analisa o seguinte enunciado: *O comunismo é intrinsecamente perverso*. Tal enunciado foi mostrado numa manifestação organizada por cerca de cinquenta manifestantes cristãos fundamentalistas contra o secretário-geral do Partido Comunista Francês, que retomava a *política da mão estendida*. Diante desse contexto, atentando para a Figura 2.1, notamos que o intradiscurso, conforme postula o analista, representa o eixo da formulação do enunciado. Todavia, o sentido desse enunciado recupera, no eixo vertical (interdiscurso), outro enunciado constituído quarenta anos antes, e a partir do qual se lembra a condenação do comunismo pronunciada pelo Papa Pio XI. Tendo em vista tudo o que já foi dito e apagado numa FD (interdiscurso) e a formulação de um novo enunciado (intradiscurso) pertencente a esta FD, produz-se, pois, o que Courtine (2009) chama de *efeito de memória*.

Para a AD, nenhum discurso produz um sentido inédito, jamais dito antes, uma vez que tudo o que significa no agora ou num dado acontecimento de linguagem é consequência dos discursos já produzidos e cristalizados na mídia, na escola, na família, na igreja ou até mesmo nos pequenos espaços de circulação de saberes. É oportuno lembrar que, para isso, o(s) sujeito(s) deve(m) respeitar uma ordem de discurso, satisfazer certas regras de exigências e às condições de seu funcionamento, como dissemos acima, sem saber que o fazem.

2.2 Foucault e a análise do funcionamento do discurso

Sabemos da importância de se estudar a interrelação memória, enunciado e arquivo tal como postulado por Foucault (2008) em sua *Arqueologia*. Nesse sentido, somos empreendidos a entender a noção de arquivo como sendo o conjunto de discursos pronunciados e que, por meio da história, continuam circulando em formas de enunciados produzidos em uma dada FD (REVEL, 2005; FOUCAULT, 2008). Não devemos esquecer que o filósofo francês apresenta um conceito de discurso muito atrelado à noção de acontecimento e não ao de sistema linguístico.

A noção de discurso em Foucault refere-se a uma questão teórica e metodológica: serve-lhe para definir as regras de descrição arqueológica postuladas em *A arqueologia do*

saber, onde ele o define como sendo um conjunto constituído por limitados enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência. Para tanto, como nos esclarece Castro (2009), o enunciado serve-lhe para descrever as regras de funcionamento das práticas discursivas, as formações discursivas em seus trabalhos. Mas a noção de discurso se modifica ao longo dos estudos de Foucault, embora nunca desvinculado da concepção material da linguagem, do signo, onde este discurso produz sentidos, constitui saber de uma época.

Em *As palavras e as imagens*, texto de 1967, Foucault (2005) aborda a questão do método de análise do arquivo tendo em vista a linguagem como lugar único de manifestação e consolidação dos discursos. Para tanto, ele adota como objeto de análise a pintura, a imagem, como objeto de descrição das manifestações do discurso de uma época no seio da cultura. Segundo ele, “tudo fala em uma cultura e as estruturas de linguagem dão forma à ordem das coisas” (p.68). De acordo com o filósofo,

às vezes, os elementos de discurso se mantêm como temas através dos textos, dos manuscritos recopiados, das obras traduzidas, comentadas, imitadas; mas eles ganham corpo em motivos plásticos que são submetidos às transformações [...]; outras vezes, as formas plásticas se mantêm, mas acolhe uma sucessão de diversos temas [...].

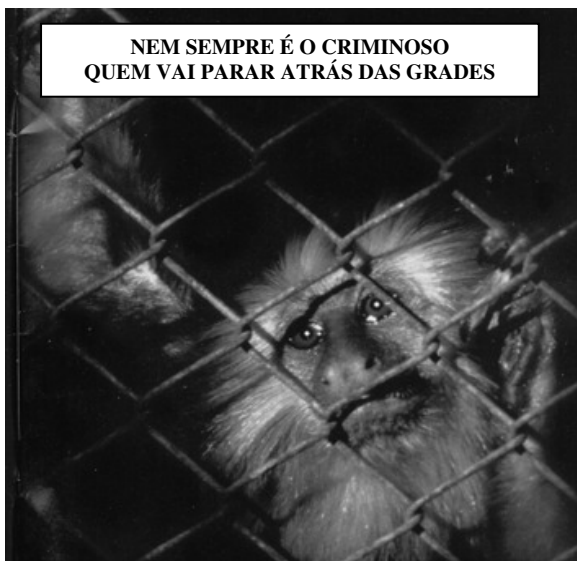
Se numa época clássica, anterior ao séc. XIX, os discursos numa linguagem plástica ocidental, por exemplo, estavam vinculados à noção de representação do objeto, do mundo visível, posterior a isso se passou a um discurso passivo de uma linguagem interpretativa. Isso não significa que antes tal procedimento não seria possível; no entanto, a condição de verdade e ou falsidade dos discursos não permitia um saber interpretativo. O caminho agora seria descritivo, tendo em vista que o discurso e a figura mantêm seu modo de ser, “mas eles mantêm entre si relações complexas e embaralhadas. É seu funcionamento recíproco que se trata de descrever.” (FOUCAULT, 2005, p.80) Quando adota a noção de discurso para análise das representações e práticas, Foucault (idem) propõe uma saída do molde formal, que tinha como modelo o método estrutural, para uma direção em que se ultrapassassem os limites da língua, “do instante mesmo em que se pretende tratar dos discursos reais.” Daí porque se deve pensar na análise do funcionamento do sistema inscrito no seio da cultura, não nos prendendo apenas às regras internas das formas como faziam os historiadores da arte que tomavam como modelo o estruturalismo linguístico.

É a partir desse postulado que apresentamos uma de nossas análises sobre uma questão do ENEM, tendo em vista que ela apresenta em sua constituição as duas modalidades de linguagem correlacionadas (o verbal e o não verbal), partindo das reflexões trazidas por Foucault (2001a; 2005; 2008). Privilegiamos nesse momento a noção de enunciado – conceito central em nossa pesquisa – e as propriedades que o definem com intuito de pensar, na materialidade da linguagem, o discurso tal como propõe como metodologia o filósofo francês.

2.3 O enunciado constituído no ENEM e ENADE: exercício analítico

Na Figura 2.2, há uma imagem caracterizada por uma fotografia em preto e branco em que se vê um mico-leão-dourado preso a uma jaula. Essa imagem circulou em 2007 fazendo parte de uma campanha publicitária publicada na revista *Com Ciência Ambiental*. Há, na parte superior, compondo a sua materialidade, a inscrição, em letras maiúsculas, NEM SEMPRE É O CRIMINOSO QUEM VAI PARAR ATRÁS DAS GRADES. Esta imagem aparece na sexta questão da edição de 2007 do ENEM¹⁶ que solicitava ao candidato que lhe respondesse relacionando a campanha publicitária a uma das alternativas.

¹⁶ O INEP/MEC elaborou, em todas as edições do ENEM, provas, cujos cadernos foram impressos em quatro cores claras: azul, branca, rosa e amarela. A ordem das questões muda conforme a cor do caderno. Diante disso, por critério unicamente metodológico e em função da própria constituição do *corpus*, adotamos para nossas análises somente as provas amarelas, exceto o caderno de provas da edição de 2009, tendo em vista que, devido às mudanças do Exame, os cadernos ganharam novas características, excluindo portanto a classificação anterior como se fazia por cores.



Com *Ciência Ambiental*, n.º. 10, abr./2007.

Figura 2.2: 2007_06enem

Essa campanha publicitária relaciona-se diretamente com a seguinte afirmativa:

- A) O comércio ilícito da fauna silvestre, atividade de grande impacto, é uma ameaça para a biodiversidade nacional.
- B) A manutenção do mico-leão-dourado em jaula é a medida que garante a preservação dessa espécie animal.
- C) O Brasil, primeiro país a eliminar o tráfico do mico-leão-dourado, garantiu a preservação dessa espécie.
- D) O aumento da biodiversidade em outros países depende do comércio ilegal da fauna silvestre brasileira.
- E) O tráfico de animais silvestres é benéfico para a preservação das espécies, pois garante-lhes a sobrevivência.

Percebe-se que a ideia de relação que se exige entre o texto da campanha e as alternativas é tomada sobre uma interpretação cuja materialidade linguística produza um sentido que a imagem venha confirmar, deixando de lado a oportunidade de levar o candidato a pensar a significação do texto a partir da heterogeneidade que o constitui, da relação entre o verbal e o imagético. O que o dizer “relaciona-se diretamente” nos leva a pensar? Como se dá essa relação? Quais os critérios para sua resolução levando em conta a materialidade em questão?

A noção de relação aqui não nos parece tão clara, pois poderíamos pensar, conforme vimos no capítulo anterior, que tal relação ocorra do ponto vista semiológico (entre uma materialidade e outra); pelo conteúdo/tema cuja materialidade mista seria responsável por uma significação (levando em conta o verbal interferindo no sentido da imagem e vice-versa); pela ideia de ilustração ou pela própria constituição semiológica para a produção do sentido. O estudante, nesse caso, deve tomar a imagem e o sentido pela intuição e pelo imanente, já que essa relação não fica explícita.

O conceito de memória é crucial para essa leitura, tanto no que diz respeito à própria fotografia, quanto ao enunciado linguístico que atualiza um saber histórico e cultural. Para tanto, pensar a materialidade desse conjunto de textos como enunciado é permitir que se adote alguma das possibilidades de interpretação já que a imagem funciona como operador de memória (PÊCHEUX, 1999), cuja materialidade sincrética lhe dá esse

status, haja vista seu diálogo com um conjunto de outros enunciados já produzidos e postos em circulação na sociedade.

Tomar uma fotografia, por exemplo, de um mico-leão-dourado preso numa jaula no zoológico não produz o mesmo efeito de sentido, haja vista que as condições de produção do discurso são distintas daquela em que se produziu o enunciado da Figura 2.2. Tal distinção de significado se dá, dentre outros fatores, devido ao enunciado verbal “NEM SEMPRE É O CRIMINOSO QUEM VAI PARAR ATRÁS DAS GRADES” e os sentidos produzidos dada a função enunciativa que ele assume no acontecimento que jamais se repete (FOUCAULT, 2008). Logo, julgar o animal criminoso não faria sentido já que tal adjetivo predica pessoas de maioridade penal, conforme previsto pela Constituição Federal (CF), que tenham infringido por ação ou omissão o código penal. Contudo, há enunciados como *o criminoso deve/vai parar atrás das grades* ou *lugar de criminoso é na cadeia*, por exemplo, além de outros, que circulam ou resistem ao longo da história, que estão no interdiscurso produzindo no conjunto do enunciado (ver Figura 11) tal efeito de memória (COURTINE, 1999). Portanto, para responder, conforme o esperado, que a afirmação correta apresenta-se na alternativa A, é preciso que os sentidos sejam preenchidos no interdiscurso e no domínio da memória discursiva ao se analisar o enunciado (de caráter misto) apresentado.

A partir de uma discussão sobre a imagem como operadora de memória, Jean Davalon (2007, p. 31) faz uma interessante observação a respeito da hipótese de que “se a imagem define posições de leitor abstrato que o espectador concreto é convidado a vir ocupar a fim de poder dar sentido ao que ele tem sob os olhos, isso vai permitir criar [...] um *acordo*”. Esse acordo de olhares coloca em evidência a presença do sujeito como interpretante do acontecimento memorizado. É sobre esse ponto que ele argumenta:

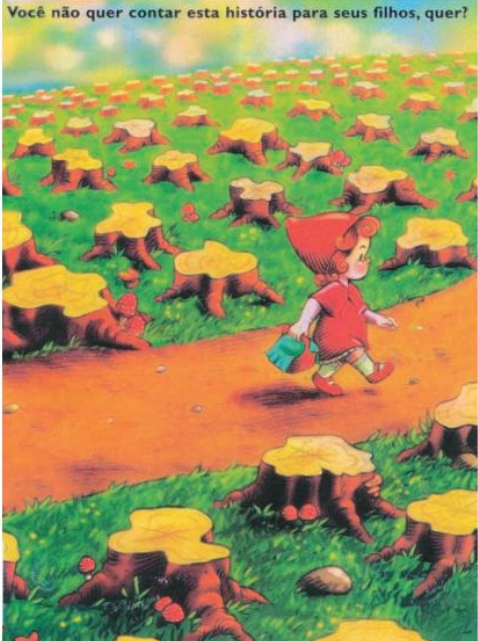
a reconstrução de um acontecimento passado necessita, para se tornar lembrança, da existência de pontos de vista compartilhados pelos membros da comunidade e de noções que lhes são comuns; assim a imagem por poder operar o acordo dos olhares, apresentaria a capacidade de conferir ao quadro da história a força da lembrança. Ela seria nesse momento o registro da relação intersubjetiva e social.

É, pois, nessa força da lembrança que os olhares dos que se põem em frente à imagem dessa campanha recuperam os conceitos sobre criminalidade ao se comercializar ilicitamente animais silvestres, sobretudo aqueles que estão ameaçados de extinção,

comprometendo então a fauna brasileira. Há, pois, uma inversão conceitual anunciada na campanha no que tange à noção de crime: aquele que comercializa animais de forma ilegal (criminoso) não vai para a cadeia, e tais animais - que não deveriam estar atrás das grades - por conta do tráfico, acabam no cativeiro, mas essa não é uma das interpretações que aparecem no quadro de alternativas da questão, isto é, não faz parte de seus objetivos. Passemos a uma outra questão (Figura 2.3) para compreendermos o funcionamento de outra imagem como operadora de memória, cujo sentido se desloca por conta das condições de produção em que o enunciado se constitui.

QUESTÃO 2

Você não quer contar esta história para seus filhos, quer?



O alerta que a gravura acima pretende transmitir refere-se a uma situação que

- (A) atinge circunstancialmente os habitantes da área rural do País.
- (B) atinge, por sua gravidade, principalmente as crianças da área rural.
- (C) preocupa no presente, com graves conseqüências para o futuro.
- (D) preocupa no presente, sem possibilidade de ter conseqüências no futuro.
- (E) preocupa, por sua gravidade, especialmente os que têm filhos.

Revista *Isto É Independente*. São Paulo: Ed. Três [s.d.]

Figura 2.3: 2007_02enade

A imagem vista na Figura 2.3 faz parte de outra campanha publicitária, contudo essa foi publicada pela *Revista Istoé Independente* (sem data de publicação) e foi escolhida para compor a segunda questão do ENADE, edição 2007. Apesar de essa avaliação ser, a nosso ver, distinta daquela proposta pelo ENEM, porque os objetivos de ambas as provas são diferentes, notamos uma regularidade estrutural e temática entre as duas questões, além da formação discursiva em que os enunciados se inscrevem, isto é, preservação do meio ambiente.

Tal imagem traz em seu interior a representação de uma criança que caminha sem pressa, da esquerda para direita, numa estrada de terra, carregando uma cesta numa das

mãos. A vegetação rasteira preenche uniformemente as margens do caminho com a base do tronco de inúmeras árvores à vista numa distribuição simétrica e de altura rasteira, dando uma impressão de que a menina caminha por um jardim de flores bem coloridas. Os tons de verde, vermelho e amarelo e a própria organização dos elementos que compõem a narrativa da gravura conferem à imagem uma ideia (quase ingênua) de passeio pelo jardim, o que é comum em ilustrações de histórias ou capas de livros infantis. Além disso, o vermelho recorrente na paisagem, na roupa e capuz da menina e o fato de estar caminhando sozinha nos remetem a um outro discurso, produzido noutro lugar: o conto infantil da Chapeuzinho Vermelho. Partindo do aspecto descritivo da imagem procurando compreendê-la num gesto de leitura a partir das condições de produção, percebemos que o enunciado verbal (*Você não quer contar esta história para seus filhos, quer?*), posto no topo da imagem, recupera outros enunciados - ainda muito recorrentes no discurso pedagógico e/ou na literatura universal - produzidos há mais de dois séculos, isto é, a História de Chapeuzinho Vermelho. Contudo, a narrativa anunciada no conjunto dessa imagem faz deslocarem-se, pelo interdiscurso, os sentidos do conto que adquire um outro na formulação, produzindo um *efeito de memória*, como postula Courtine ([1981] 2009). Essa ressignificação se deve ao fato de que, aqui, tanto o enunciado verbal quanto o icônico são historicizados numa nova FD, isto é, naquela em que os discursos sobre a preservação ambiental e a conservação da flora são, na contemporaneidade, bastante recorrentes.

Ao falar do projeto de uma análise dos discursos relacionada a uma semiologia histórica, Courtine (2006, p. 57) aponta para a análise de representações compostas por imagens, discursos e práticas. Embora esteja tratando da transmissão de informação política, sob o controle da mídia, diz que

os discursos estão imbricados em práticas não-verbais, em que o verbo não pode mais ser dissociado do corpo e do gesto, de um discurso, especificamente de ordem política, em que a expressão pela linguagem se conjuga com a expressão do rosto, em que o texto torna-se indecifrável fora de seu contexto, em que não se pode mais separar linguagem e imagem.

Diante dessa discussão sobre o sincretismo entre as distintas linguagens para comunicar, voltemos nossa atenção para a constituição do discurso presente na questão elaborada pelo ENADE.

Mediante o enunciado *Você não quer contar esta história para seus filhos, quer?*, formulado juntamente com a imagem, a campanha publicitária leva o leitor a refletir sobre o tema posto em questão. Nessa perspectiva, três pontos são bastante significativos para que essa reflexão se estabeleça: i) a própria forma de se interpelar o leitor, visto que, onde se poderia perguntar **Você quer contar esta história para seus filhos?**, utiliza-se uma estrutura sintática construída pela negação (**Você não quer [...] quer?**) como se, nessa pergunta, já viesse a resposta sendo negativa, já posta, com o objetivo de censurar o sujeito interpelado; ii) o sintagma “esta história” remete à história da Chapeuzinho Vermelho e, ao mesmo tempo, àquela que se enuncia – ambas totalmente distintas; e iii) embora se tenha a ilusão de que, nessa imagem, a menina caminhe por um jardim, os troncos das árvores denunciam o desmatamento em larga escala como prática humana ilegal – o que compromete o equilíbrio ambiental para as gerações futuras. O que poderia ser belo de se ver (o bosque florido) é, na verdade, somente um simulacro de beleza, é um falseamento, tendo em vista que o desmatamento é a questão em pauta. Notemos também que, na fábula dos Irmãos Grimm, a personagem caminha pela floresta, ao contrário do que vemos no conjunto do enunciado, onde **não há mais** floresta.

A busca de enunciados já produzidos (ou parte deles) - que estão na memória coletiva ou no esquecimento para significar numa nova enunciação - se dá pela repetição de um enunciado que se torna outro (FERNANDES; SANTOS, 2008). Nesse sentido, o capuz vermelho na cabeça da menina bem como a cesta em sua mão, por exemplo, têm essa funcionalidade, mas jamais significam a mesma coisa, haja vista que a história é outra e os sujeitos que a enunciam também. A campanha funciona como um alerta, mas produz efeitos diferentes para sujeitos diferentes. A mesma foi publicada na *Revista Istoé Independente* (s.d.) sem pretensão de circular nas provas do ENADE, mas, uma vez escolhida pelo MEC, adquire novas interpretações e significados tendo em vista dois propósitos estabelecidos por essa instituição: supostamente avaliar o conhecimento do estudante de nível superior sobre a problemática ambiental tão recorrente e necessária no momento atual e, ao mesmo tempo, alertá-lo sobre a importância dos cuidados que se deve ter com a questão do meio ambiente e a manutenção dos recursos naturais. Destaca-se também o objetivo de avaliar a capacidade de interpretação do aluno e de realização de inferências de modo a privilegiar a afirmação mais generalizada; nesse sentido, além de avaliar essas habilidades do aluno, é preciso doutriná-los ou ensinar-lhes que o desmatamento é um crime.

Longe de pretendermos esgotar as discussões sobre os conceitos abordados neste capítulo, objetivamos apenas trazê-los para o interior de nossos estudos e dar-lhes suporte com o intuito de que teoria, objeto e método de abordagem em estudos de linguagem contribuam para doravante construirmos um trajeto de análise dessas novas discursividades.

Vimos que a análise do discurso se sustenta como área da Ciência da Linguagem responsável por estudar os sentidos dos enunciados no acontecimento e materializados, tanto através da língua, quanto por meio de outros signos. E o papel do analista é compreender, justamente, o funcionamento discursivo dos diversos tipos de linguagem, qual seja seu objeto no arquivo, partindo do pressuposto de que é preciso descrever e interpretar os enunciados para esse fim, como defende Pêcheux (2008). É preciso levar em conta, também, o fato de que o sentido não está fincado na materialidade, porque, se assim fosse, todos nós teríamos a mesma compreensão sobre um dado enunciado.

Nesse perspectiva, cabe-nos atentar para a discursividade inscrita na história pertencente a formações discursivas - determinadas pelas regularidades e repetibilidade dos enunciados, bem como pela heterogeneidade desses enunciados. O sujeito, por sua vez, adquire um espaço primordial para essa interpretação, já que para enunciar precisa ocupar um lugar de dizer, respeitar a uma ordem e estar sujeito a regras determinadas pela instituição de onde enuncia (FOUCAULT, 2001a).

Percebemos com as análises das questões do ENEM e ENADE que os sentidos estão constituídos na interdiscursividade, isto é, na relação do que se formula na atualidade com a rede de memória. Para compreender, por exemplo, o discurso das peças publicitárias sobre o mico-leão-dourado ou o desmatamento é necessário rememorar, respectivamente, os conceitos de criminalidade, prisão, punição, e história de Chapeuzinho Vermelho que caminhava pela floresta, dentre outros enunciados.

2.4 Ainda uma contribuição da noção de enunciado para análise do texto misto

O texto da Figura 2.4 é um recorte da trigésima questão do segundo caderno de provas do ENEM 2009. A partir deste recorte e auxiliados pelo referencial teórico-metodológico que adotamos, analisaremos como acontecimento discursivo o aparecimento deste enunciado “**O Ministério da Saúde Adverte: X**”. Nessa perspectiva de abordagem, “X” adquire diferentes sentidos já que a estrutura e o acontecimento intercambiam com saberes que circulam em distintas



Figura 2.4: Texto modificado pelo INEP

formações discursivas, e, ao mesmo tempo, produzem um novo saber coletivo nesse recorte sobre o uso do cigarro, ao passo que acabam apagando outros de mesma regra de formação em detrimento da elaboração da questão da prova.

A saber: o Ministério da Saúde (MS) divulgou em 22 de outubro de 2003, em seu portal¹⁷, as dez imagens que deveriam ser adotadas pelas indústrias de fabricação de cigarro juntamente com as respectivas frases, além do texto da medida que faz restrições de informações que deveriam (ou não) acompanhar as embalagens. No dia 10 de novembro de 2007, um internauta (autodefinido como *ex-fumante*) publicou em seu blog¹⁸ o conjunto das dez imagens (Figura 2.5) para ‘ilustrar’ seu texto em que destaca a ineficácia dessas

¹⁷ Consta do portal do MS um texto de apresentação das imagens sob o título ‘**Maços de cigarro terão imagens mais fortes**’ em que destacamos o primeiro parágrafo: “O Ministério da Saúde apresentou dia 22/10, em Brasília, as novas imagens de advertência que deverão ser impressas nas embalagens de cigarro, com base em resolução da [Agência Nacional de Vigilância Sanitária \(Anvisa\)](http://www.anvisa.gov.br), que foi publicada no dia 24 de outubro. As novas ilustrações, entre as quais a de um homem com as pernas amputadas, são bem mais impactantes e estarão acompanhadas de frases com alertas [...] sobre os danos do tabagismo à saúde dos fumantes e até das crianças. O objetivo da medida é reduzir o consumo de tabaco, responsável por 200 mil mortes por ano no Brasil”. (Disponível em: http://portal.saude.gov.br/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=16822). Acesso em: 15 fev. .2010).

¹⁸ Cf. blog *Café sem fumaça*. Disponível em: <http://cafesemfumo.blogspot.com>. Acesso em: 05 nov. 2009.

imagens na vida do fumante. Foi a partir desse conjunto que o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elaborou a trigésima questão da prova do ENEM 2009.



Figura 2.5 : Imagem do blog *Café sem fumaça*

O INEP teve acesso ao blog *Café sem Fumaça* em 10 de abril de 2009 e adaptou o conjunto dessas imagens para atender aos objetivos da questão. Logo, a instituição excluiu quatro delas levando em conta apenas seis imagens de advertência que apresentavam a relação direta entre o uso do cigarro e os problemas do aparelho respiratório, e apagou as cores originais dos textos, deixando-os em preto e branco. Ocorreu também a supressão de textos de mesma categoria sobre o tema da *impotência sexual*, *necrose*, *aborto espontâneo* e *doença vascular*, já que esses conceitos não estariam diretamente relacionados às questões respiratórias como delimitou o Instituto.

Questão 30

As imagens seguintes fazem parte de uma campanha do Ministério da Saúde contra o tabagismo.



Disponível em: <http://www.cafesemfumo.blogspot.com>. Acesso em: 10 abr. 2009 (adaptado).

O emprego dos recursos verbais e não-verbais nesse gênero textual adota como uma das estratégias persuasivas

- (A) evidenciar a inutilidade terapêutica do cigarro.
- (B) indicar a utilidade do cigarro como pesticida contra ratos e baratas.
- (C) apontar para o descaso do Ministério da Saúde com a população infantil.
- (D) mostrar a relação direta entre o uso do cigarro e o aparecimento de problemas no aparelho respiratório.
- (E) indicar que os que mais sofrem as consequências do tabagismo são os fumantes ativos, ou seja, aqueles que fazem o uso direto do cigarro.

ENEM 2009

Figura 2.6 – 2009_30enemA

Para uma análise interpretativa da questão 30 (Figura 2.6), o ENEM exigiu do candidato uma leitura dos “recursos verbais e não-verbais nesse gênero textual” capaz de responder à questão tomando como alternativa verdadeira aquela que representa umas das estratégias persuasivas adotadas. É como se quisesse dele o destaque do objetivo principal do conjunto de textos apresentado já que a questão não avalia o processo descritivo do texto, mas a exclusão de quatro alternativas ‘incorretas’ e a escolha de uma ‘verdadeira’, como dissemos. Aqui a instituição avaliadora traz alguns conceitos como *imagens*, *gênero textual*, *recursos verbais e não-verbais*, *estratégias persuasivas (persuasão)*, campanhas publicitárias, a fim de que o aluno egresso do Ensino Médio faça uso dos conhecimentos adquiridos na educação básica para solucionar um problema de linguagem. Não basta, portanto, expressar domínio desses conhecimentos, é preciso apresentar habilidades para resolvê-lo através dos conceitos empreendidos no curso de sua formação básica¹⁹.

Ao deparar-se com essa questão, o aluno/candidato precisa, de antemão, saber que apenas uma resposta é possível, é verdadeira, pois, antes da realização dessa prova, coube à escola orientá-lo quanto aos critérios, bem como o próprio manual do candidato ao ENEM

¹⁹A *Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* que acompanha o *Manual do Inscrição 2009* do ENEM traz um conjunto de nove competências de áreas, dentre as quais a área 7 espera que o aluno/candidato possa “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” (p.2). Para tanto, ele deve apresentar três habilidade: “H21 – Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos; H22 – Relacionar em diferentes textos, opiniões, temas assuntos e recursos linguísticos; H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.” (p. 2)

que o adverte: *apenas uma única resposta deve ser marcada no gabarito*. Por outro lado, espera-se dele: a) não fazer uma leitura levando em conta apenas uma particularidade do texto para a compreensão da totalidade, mas o que há em comum no conjunto de enunciados; b) reconhecer e distinguir linguagens verbal e não-verbal; c) usar de seus conhecimentos (as vivências de mundo, experiências e domínio de conceitos adquiridos na escola) para excluir as “erradas” e destacar aquela que o INEP estabeleceu como “certa” (alternativa D: *mostrar a relação direta entre o uso do cigarro e o aparecimento de problemas no aparelho respiratório*).

Nesse processo de interpretação, as alternativas erradas são excluídas por não atenderem a certas regras autorizadas tanto por um conjunto de saberes quanto pela logística do exame que não autoriza mais de uma resposta correta. Porém, o candidato poderia evidenciar a alternativa E como sendo também verdadeira, haja vista que (se lido o texto pela evidência) o gênero textual em questão pode adotar como estratégia persuasiva “*indicar que os que mais sofrem as consequências do tabagismo são os fumantes ativos, ou seja, aqueles que fazem uso direto do cigarro*”. Obviamente as crianças não são fumantes ativos, portanto, não fazem uso direto do tabaco; contudo, faz parte do saber cultural e escolar do aluno que mesmo estando em relação indireta ao consumo do cigarro, as pessoas estão sujeitas às consequências provocadas pelo produto. Mas isso não está na evidência do conjunto das imagens, apenas aparece como sugestão de um dos enunciados, cuja imagem traz uma criança fazendo uso de um aparelho para respiração.

Outro problema que carece de nossa atenção: sobre a imagem em que o enunciado verbal **O Ministério da Saúde adverte: FUMAR CAUSA CÂNCER DE BOCA E PERDA DOS DENTES** aparece, o candidato poderia perguntar: qual a relação entre câncer de boca, perda dos dentes e *aparecimento de problemas respiratório*? Tal resposta não está posta na imagem, mas no conjunto de saberes adquiridos por ele a respeito dos quais a boca corresponde a um dos órgãos que compõem o sistema respiratório, portanto, interfere nesse sistema caso apresente alguma complicação. Percebemos que tais interpretações dependem tanto da organização estrutural do texto quanto de sua relação com saberes outros, exteriores a essa materialidade, mas desencadeados por ela. Isso possibilita uma leitura por parte do professor e do aluno que não se dá na imanência dos discursos, visto que, tanto o sentido da imagem quanto da língua e de sua relação com a primeira não devem ser tomados como evidentes. A imagem não significa a mesma coisa em todos os lugares e ao mesmo tempo, mas, como todo enunciado, adquire sentidos a

partir da formação discursiva a que está vinculada e em relação aos sujeitos na historicidade. É por conta da repetibilidade do que já foi posto em circulação em momentos outros, que há certa regularidade em função desse dito-mostrado e ser, ao mesmo tempo, descontínuo que tais enunciados se atualizam no acontecimento de discurso.

Percebemos no decorrer deste capítulo que os sentidos dos textos são manifestados tanto pela organização interna da materialidade semiológica quanto pela enunciabilidade dos discursos, isto é, a leitura é possível dado o caráter constitutivo do enunciado que depende tanto da estrutura quanto do acontecimento (PÊCHEUX, 2008). A leitura e a interpretação do texto sincrético numa perspectiva do acontecimento discursivo e da noção de enunciado como condição material desse acontecimento, devem ser feitas levando em conta a inserção desses textos em uma ordem de funcionamento. Se para a primeira noção é imprescindível a concepção de enunciado muito mais ampla e eficaz ao analista do que as práticas de análise de frase, proposição ou *speech act* (FOUCAULT, 2008), a noção de enunciado é primordial para compreender os discursos inscritos na FD em que o uso do cigarro está posto como embates entre a permissão e a proibição, entre os discursos médicos filiados ao discurso de uma política da e sobre a saúde e as práticas fumageiras de pessoas que ainda resistem às campanhas de prevenção e educação contra os males do cigarro.

Voltando às quatro propriedades para a definição de enunciado, conforme destacou Courtine ([1981] 2009), podemos chegar a algumas conclusões acerca da questão elaborada pelos exames: a) o conjunto de textos sincréticos adotado no exame tem como referencial que possibilitou sua emergência de aparição o discurso sobre os cuidados com a saúde e, em contra-partida, os riscos provocados pelo tabaco, entre outras drogas no Brasil nos últimos anos; b) tal enunciado ser posto em funcionamento e significar a partir da posição-sujeito, o que não se confunde com o falante, com o autor da campanha nem com o Ministério da Saúde; c) estar associado a outros discursos já ditos tanto pelas instituições políticas governamentais quanto em formas de saberes de sujeitos anônimos; d) estar materializado em forma de imagens e em consonância com a materialidade linguística como “O Ministério da Saúde adverte: X”.

Por outro lado, percebemos também que o professor que ensine aos alunos a interpretar o texto - seja ele verbal ou sincrético - a partir de uma abordagem semiológica e discursiva ao mesmo tempo, mostrando-lhes as possibilidades de leitura e, às vezes, a variedade de sentido, pode levá-los a aumentar suas dúvidas sobre aquelas questões que exijam apenas uma única resposta verdadeira numa lista de cinco ou mais alternativas. Eis o risco desse tipo de questão. Nesse sentido, poderemos pensar que quanto mais se sofisticar a leitura e desvendada a complexidade do texto, mais se percebe que as formas de avaliação dos saberes carecem de repensar leitura de textos não pela obviedade, mas a partir da noção de enunciado conforme tratamos ao longo deste artigo. Logo, ensinar aos alunos - em seus diferentes níveis de formação e respeitando suas limitações - a lerem e interpretar textos imagéticos por essa ótica, será um grande passo para se deixar de olhar para a imagem como mera ilustração ou representação real do mundo, do mesmo modo que muitos ainda acreditem que a língua o faça.

DA SEMIOLOGIA À ANÁLISE DO DISCURSO: ALCANCES E LIMITES

A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade. (Emile Benveniste)²⁰

Apresentaremos, ao longo deste capítulo, uma abordagem acerca da concepção teórica e metodológica da semiologia que parte da proposta de Saussure sobre uma ciência dos sistemas de signos. Inicialmente, situaremos essa discussão ao lado das reflexões do *CLG* em que aparece a distinção entre *langue* e *parole* bem como a definição do objeto da Linguística. Em seguida, apresentaremos um percurso de leitura sobre a teoria geral do signo tendo em vista a concepção de semiologia de Benveniste e de Barthes apresentando seus respectivos conceitos no campo de uma semiologia estrutural como modelo de análise do texto visual. Objetivamos com esse recuo poder situar melhor o texto multimodal não apenas como sistema constituído por signos que respeitam a um outro sistema regido por leis próprias ao código, mas como materialização de discursos, através dos quais os sentidos não estão definidos, muito menos estabilizados na língua, mas são resultantes da interação e do acontecimento que conjuga uma rede de memória e mantém filiação com enunciados já produzidos. Por fim, justificaremos a inclusão em nossas análises de uma semiologia histórica do discurso sem, todavia, deixar de situar a teoria do discurso como marco norteador de nossas análises. Obviamente, deixamos para operar estas análises com mais ênfase a partir da teoria da AD no capítulo quarto, mas, à medida que discorreremos sobre a semiologia francesa, apresentaremos algumas leituras das imagens e dos textos sincréticos.

²⁰ BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral. v.II. 2. ed.* Trad. Eduardo Guimarães *et al.* Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 46.

3.1 Um recuo na história da ciência linguística

Na história das Ciências da Linguagem, foram vários os avanços provocados pelas diferentes correntes teóricas e explicações científicas para as questões de linguagem antes e, sobretudo, a partir da publicação do *CLG*, no interior das quais o problema da significação sempre foi uma das inquietações dos pensadores. Com os estudiosos da gramática comparativa e, mais tarde, com os neogramáticos, a língua e a linguagem estavam no seio de uma reflexão que tinha por base o parentesco entre as famílias, a origem, a significação baseada na semelhança das línguas etc. (PAVEAU; SARFATI, 2006). Somente a partir de Saussure, no início do século passado e sob a influência de concepções epistemológicas de uma linguística moderna, a língua(gem) começa a ser pensada não como representação fiel das coisas, cujo legado da produção do sentido é única do homem – senhor de sua língua – um homem biologizado, que busca uma representação lógica da língua para dizer as coisas. Ao contrário, segundo Gadet (1966, *apud* PAVEAU; SARFATI, 2006, p.63),

ao questionar as evidências gramaticais e a maneira pela qual elas funcionam para o sujeito falante, Saussure contribui para tirar a reflexão sobre a linguagem das evidências empíricas; ao estudar a língua como objeto abstrato, um sistema cujas forças são exteriores ao mesmo tempo ao indivíduo e à realidade física, a teoria saussureana produziu um efeito de desconstrução do sujeito psicológico livre e consciente que reinava na reflexão da filosofia e das ciências humanas nascentes, no final do século XIX.

Tal abordagem vai marcar uma virada epistemológica entre aquela concepção de língua e uma posterior que vai estabelecer as bases de uma ciência sob um modelo de pensamento científico daquela época. Concebendo uma língua como sistema formal e distinto da linguagem da qual é parte, Saussure (2006) opta por centrar seus estudos sobre a *langue* em detrimento da *parole*, esta última considerada por ele como produto de uma atividade individual. É fato que estudar a língua no seio da sociedade, tal como havia pensado para outros sistemas de signos para os quais haveria uma ciência geral que viria a estudar a vida do signo (*idem*, p. 24), seria indispensável levar em conta um estudo que deixasse de lado o caráter logicista dos sentidos que lhe são frutos.

Pêcheux e Gadet (1998), no artigo *Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo*, discutem duas correntes em que a teoria linguística ganhava respaldo. Uma num viés formalista ligado à lógica e a outra, num viés historicista para uma

perspeciva sociológica. Nesse sentido, ambos afirmam que várias correntes da linguística surgiram a partir da publicação do *CLG* e dando especial atenção à fala de certo modo deixada de lado pelo linguista genebrino. Isso vai levar a incorporação de um modelo de análise baseado em um sociologismo cujo olhar ainda estava voltado ao sistema unicamente, e a história serve-lhe para compreender as categorias linguísticas com base na diacronia (PÊCHEUX; GADET, 1998). Pensa-se nesse novo paradigma a partir de um viés funcionalista da língua, a língua em uso, resultante de uma atividade cognitiva e psicológica. Mas haveria outro caminho para construir uma linguística fora desses dois paradigmas? Ora, somente com as linguísticas enunciativas e, sobretudo, discursivas, as reflexões históricas sobre a língua e o sentido vão ganhar respaldo nos estudos de linguagem não mais com base em um viés metafísico do sentido, mas com vista a uma semântica que pretende atentar para o real da língua e da história a partir de uma reflexão materialista da linguagem.

Como dispôs Pêcheux (2004, p. 25), no artigo *A língua de marte*, “as máquinas lógicas fabricam, hoje em dia, suas próprias memórias para melhor apagarem as dos povos, e para melhor administrarem os complexos industriais, administrativos e militares que vão tomar as decisões no lugar delas.” Essas discussões são frutos das críticas de Pêcheux dirigidas a um modelo estrutural de análise linguística em que se privilegiou a língua em relação à fala - como vimos com o corte saussuriano -, deixando de lado a questão do sujeito e o posicionamento ideológico que este imprime à língua nas práticas discursivas. Por enquanto, é essencial retomar um pouco essa discussão a partir da teoria saussuriana acerca do signo e da significação para, então, voltarmos ao tema do discurso como efeitos da produção de sentido entre os interlocutores e como práticas de poder e constituição de saberes em uma determinada época. Antes disso, devemos voltar a Saussure para compreender a leitura que se fez da teoria do signo pensando em diferentes sistemas e sua relação com o linguístico.

3.2 Saussure e a ciência geral dos signos

Após a publicação do *CLG*, que funda a Linguística como responsável por estudar a língua como sistema de signos entre outros sistemas pertencentes a uma iminente ciência geral do signo, os estudos de linguagem na Europa e nos EUA começam a se desenvolver dentro de um paradigma estrutural, que ganhou força principalmente no período entre as grandes guerras (DOSSE, 2007). Nomes como Hjelmslev, Jakobson, Todorov, Benveniste,

Greimas, Barthes, Bloomfield, Boas, Sapir etc. passaram a figurar a lista de pesquisadores do campo da ciência da linguagem para o qual tomou o modelo estruturalista de análise como princípio teórico-metodológico. Tendo em vista que nem todos eles deram atenção à questão da semiologia como uma ciência das manifestações simbólicas em geral, abordaremos brevemente as ideias daqueles que, entre eles, partindo de Saussure, trouxeram o problema da referência, da significação e interpretação da materialidade imagética e sincrética como objeto de estudo. Não nos esqueçamos que, contemporâneo a Saussure, Peirce já desenvolvia uma teoria geral do signo denominada *semiótica*, a qual não tomava a língua como objeto exclusivo de seus estudos nem como modelo de sistema de signos a partir do qual se desenvolveria as problemáticas acerca da imagem, códigos, símbolos, pintura etc. (SANTAELLA, 2008).

Quando procurou definir o objeto de estudo da Linguística no *CLG* e, do mesmo modo, destacou as características desse objeto, Saussure concebeu a língua como um fato social. A língua, assim como a fala, é um objeto concreto e não deve ser tomada como algo abstrato, mas constituída por signos linguísticos, i. e., construto de uma atividade psíquica e produzida por indivíduos socialmente; o conceito (significado) e a imagem acústica (significante) corresponderiam, de modo indissociável, à identidade do signo. Para ele, a língua é, ao mesmo tempo, “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.” (SAUSSURE, 2006, p.17) Diante disso, Saussure destacou a língua como um fato humano em meio a outros diversos fatos humanos.

Na leitura de Normand (2009), embora Saussure tenha destacado o caráter social da língua, ele não fundamenta seu estudo na dimensão social e histórica, pois diferentemente do conceito de sistema e de seu método de análise, ele não contempla as concepções de história e sociedade que lhe seriam fundamentais. Sobre isso, a linguista diz que “poderíamos até dizer que é o contrário que ocorre: Saussure não nega que a língua seja social (nem, aliás, que a língua seja comunicação), ele afirma, como todos seus contemporâneos, que se trata de um *fato social*, mais precisamente ‘um produto social da faculdade da linguagem’” (NORMAND, 2009, p. 51-52). Este aspecto social e histórico remete, no entendimento da linguista, à exterioridade da língua, que não depende do funcionamento interno enquanto sistema dessa língua.

Embora Saussure tenha feito distinção entre língua como fato e instituição social e linguagem como não o sendo, entendemos que ele concebeu esta língua como sistemas de

signos comparáveis a outros sistemas semiológicos. Nesse sentido, a língua obedeceria a ordens de funcionamentos tal como a escrita, o alfabeto dos surdos, as formas de polidez, sinais militares etc. (*idem*, p.24), mas ela sempre ocuparia um lugar privilegiado no campo dos estudos de linguagem, pois poderia servir de modelo a outros sistemas. A Linguística, que se ocuparia unicamente dos estudos da língua, deveria ser parte de uma ciência geral dos signos, “*uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social; ela constituiria uma parte da Psicologia Social*”, a Semiologia. Esta, tal como a própria Linguística, estava por ser definida, precisava conhecer seu próprio objeto, estabelecer seus métodos e paradigmas teóricos. Saussure reconhece então a necessidade de haver uma ciência que estudasse outros processos de significação incluindo a língua que já teria por primazia uma ciência específica. Na visão do linguista suíço,

o problema linguístico é, antes de tudo, semiológico, e todos os nossos desenvolvimentos emprestam significação a este fato importante. Se se quiser descobrir a verdadeira natureza da língua, será mister considerá-la inicialmente no que ela tem de comum com todos os outros sistemas da mesma ordem; e fatos linguísticos que aparecem, à primeira vista, como muito importantes (por exemplo: *o funcionamento do aparelho vocal*), *devem ser considerados de secundária importância quando servam somente para distinguir a língua dos outros sistemas*. Com isso, não apenas se esclarecerá o problema linguístico, mas acreditamos que considerando os ritos, os costumes etc. como signos, esses fatos aparecerão sob outra luz, e sentir-se-á a necessidade de agrupá-los na Semiologia e de explicá-los pelas leis da ciência. (SAUSSURE, 2006, p.25, grifos nossos)

Notemos, pois, que Saussure já afastava a centralidade da atenção do aspecto biológico ou fisiológico da produção da língua comparando a outras línguas - como visto nos trechos destacados da citação acima – (ou mesmo numa visada sociológica e antropológica), mas sugeriu considerar a língua em sua relação a outros sistemas de signos inscritos na sociedade. Quanto a este aspecto, é importante voltar a Normand (2003) quando afirma que, como outros autores (Whitney e Meillet, por exemplo), Saussure não deixou de reconhecer o caráter social e histórico da língua; no entanto, diferentemente deles que propunham, respectivamente, um estudo da origem das línguas e um programa de pesquisa com base nas co-variações sociedade-língua, ele vai se ater ao caráter da arbitrariedade do signo. Para ela, “a noção tradicional de signo é completamente transformada por sua retomada numa teoria semiológica da língua que associa *social, arbitrário e valor*” (NORMAND, 2009, p. 69, grifo da autora).

Ciente da necessidade de uma teoria geral do signo, Saussure (2006) centra-se no estudo da linguagem humana e reconhece que a Linguística - embora responsável por estudar a língua diante de todos os outros sistemas de signos aos quais a Semiologia deveria se debruçar -, haveria de servir-lhe como modelo. Para melhor compreendermos como esse pensamento influenciou as pesquisas de linguagem na França, abordaremos a questão da leitura que foi feita de Saussure pensando, especificamente, nesta ciência. Destaquemos, portanto, dois destes estudiosos no que tange ao olhar que dirigem ao estudo da linguagem verbal e imagética partindo dessa teoria semiológica de base francesa.


3.2.1 A concepção semiológica de Benveniste

Em *Problema de Linguística Geral II*, Benveniste (2006) dedica o terceiro capítulo ao tema da semiologia, mas centra a leitura sobre os postulados de Saussure acerca da teoria geral do signo à problemática da língua. Partindo da concepção de signo posta no *CLG*, ele concebe o signo, cuja função é representativa, isto é, deve “tomar o lugar de outra coisa evocando-a a título de substituto.” (BENVENISTE, 2006, p.51). Logo, dentre os vários sistemas de signos que estão a cargo da semiologia, ele destaca a música, as imagens, as produções plásticas, códigos de trânsito etc. O sistema semiológico, por outro lado, se caracteriza por: i) apresentar um *modo operatório* (como o sistema age); ii) ter um *domínio de validade* (deve ser reconhecido e ou obedecido); iii) apresentar-se em uma dada *natureza*; iv) manifestar um *tipo de funcionamento*. Para ele, nas relações entre sistemas

QUESTAO 8

Entre 1508 e 1512, Michelangelo pintou o teto da Capela Sistina no Vaticano, um marco da civilização ocidental. Revolucionária, a obra chocou os mais conservadores, pela quantidade de corpos nus, possivelmente, resultado de seus secretos estudos de anatomia, uma vez que, no seu tempo, era necessária a autorização da Igreja para a dissecação de cadáveres. Recentemente, perceberam-se algumas peças anatómicas camufladas entre as cenas que compõem o teto. Alguns pesquisadores conseguiram identificar uma grande quantidade de estruturas internas da anatomia humana, que teria sido a forma velada de como o artista "imortalizou a comunhão da arte com o conhecimento".

Uma das cenas mais conhecidas é "A criação de Adão". Para esses pesquisadores ela representaria o cérebro num corte sagital, como se pode observar nas figuras a seguir.



BARRETO, Gilson e OLIVEIRA, Marcelo G. de. *A arte secreta de Michelangelo - Uma lição de anatomia na Capela Sistina*. ARX.

Considerando essa hipótese, uma ampliação interpretativa dessa obra-prima de Michelangelo expressaria

- (A) o Criador dando a consciência ao ser humano, manifestada pela função do cérebro.
- (B) a separação entre o bem e o mal, apresentada em cada seção do cérebro.
- (C) a evolução do cérebro humano, apoiada na teoria darwinista.
- (D) a esperança no futuro da humanidade, revelada pelo conhecimento da mente.
- (E) a diversidade humana, representada pelo cérebro e pela medula.

Figura 3.1: 2007_08enadeBiomed

semiológicos²¹, pode-se depreender dois princípios: 1) *princípio de não-redundância* - Não existe relação de “sinonímia” entre sistemas semiológicos; “não se pode ‘dizer a mesma coisa’ pela fala e pela música, que são dois sistemas de base diferente.” (*idem*, p. 52); 2) Dois sistemas podem ter um mesmo signo sem que daí resulte sinonímia ou redundância. Nesse sentido, exemplifica o linguista, “o vermelho do sistema binário de sinalização binária não tem nada em comum com o vermelho da bandeira tricolor, nem a cor branca desta bandeira como a cor branca do luto na China.” (*idem*, p. 54).

Apesar de ser um ponto de vista bastante centrado numa reflexão estrutural da linguagem, na qual parece não levar em conta o signo pelo seu aspecto sócio-histórico e ideológico, que o faz significar diferentemente, essa discussão nos é muito cara, pois já levou muitos linguistas (e ainda hoje nos leva) a pensar sobre a linguagem e as relações entre diferentes signos como materialização dos discursos. Mais adiante retomaremos essa discussão com Roland Barthes e, posteriormente, com M. Pêcheux. Por ora, centramo-nos nas reflexões de Benveniste sob a primazia da semiologia da língua em relação a outros sistemas semiológicos.

Ainda sobre o ponto em que Benveniste (2006, p. 54) procura estabelecer um método de análise partindo das relações entre os sistemas de signos, percebemos que ele levanta outra condição: “trata-se de determinar se um sistema semiótico dado pode se auto-interpretar ou se ele deve receber sua interpretação de um outro sistema.” Nesse sentido, a língua é o único sistema interpretante de sistemas linguísticos e não-linguísticos; a sociedade e seus subsistemas, por sua vez, correspondem a sistemas interpretados. O autor destaca também que “nenhuma semiologia do som, da cor, da imagem será formulada em sons, em cores, em imagens. Toda semiologia de um sistema não-linguístico deve pedir emprestada a interpretação da língua, não pode existir senão pela e na semiologia da língua”. (BENVENISTE, 2006, p. 54). O linguista aqui apresenta leitura que se aproxima daquelas feitas por Barthes (1990), para o qual a língua tem essa primazia para dizer aquilo que, supostamente, a imagem não diz por si só; carece sempre do sistema verbal para interpretá-la.

O linguista francês, por fim, elenca três tipos de relações possíveis entre estes sistemas: *engendramento*, *homologia* e *interpretância*. No primeiro caso, ele reconhece um sistema A diferente e contemporâneo de um sistema B, em que este foi engendrado por

²¹ Benveniste (2006) alterna constantemente o uso das palavras *semiótico* e *semiológico*; no entanto, optamos aqui por fazer uso desta última por partirmos da definição apresentada por Saussure no *CLG*.

aquele preenchendo uma função específica. Não se deve confundir engendramento com derivação porque esta pressupõe uma evolução e transição histórica.

No segundo, a relação se estabelece via conexão de partes dos sistemas semiológicos distintos. Para ele, a natureza da homologia pode variar conforme a intuição ou a racionalidade, a substância ou a estrutura, de modo conceitual ou poético. Serve como princípio para unificar dois domínios distintos. Já a relação de interpretância se dá entre dois sistemas em que um é *interpretante*, o outro é *interpretado*. Como já vimos, a língua seria constituída como a primeira, já que nenhum outro sistema semiológico assumiria a função de interpretante - reservada à materialidade verbal. Diante dessa concepção, como o linguística leria o afresco *A criação de Adão* (cf. Figuras 3.1 e 3.2) relacionando a outras imagens que surgiram a partir da pintura de Michelangelo? Na perspectiva benvenistiana, a relação entre os sistemas presentes na imagem da Figura 3.1 é de interpretância, porque cabe a língua a cumprir esta função para a imagem, sistema interpretado. Do mesmo modo, caberia a língua também interpretar as duas imagens da figura 3.2, a seguir.

Em princípio, adotando a questão²² acima (Figura 3.1) sem levar em conta as condições de uso e funcionamento da obra do artista (no ENADE), percebemos que a imagem completa possibilitou que os dois sistemas semiológicos das imagens dispostas na Figura 3.2 fossem produzidas por relação de engendramento. Notemos que as duas imagens abaixo são produzidas por sistemas semiológicos bem diferentes de *A criação de Adão*. A materialidade da pintura é oriunda das técnicas e procedimentos de constituição das artes plásticas da Renascença; já as duas posteriores, feitas na contemporaneidade, apresentam-se material e discursivamente de modo bem distinto da primeira. Do conjunto das duas (Figura 3.2), a primeira trata-se de uma montagem fotográfica para objetivos publicitários, em que as pessoas compõem uma cena, cujo destaque está no violão, na música, que ganha vida, ganha sentido, por via do contato de uma musa da música (inspiração); na segunda imagem, percebemos um desenho produzido também a partir da relação com a obra de Michelangelo, porém no lugar do criador, aparece o desenho de um computador. As duas imagens aqui - como dissemos - mantêm relação de engendramento com a primeira via concepção de Benveniste (2006). Vale ressaltar que, para o linguista,

²² Um parêntese: as figuras ao serem recortadas das provas adquirem um outro valor na produção de sentido, o que poderia corresponder para nós uma função de texto distinta daquela presente na prova. Contudo, analisamos a imagem ou a relação entre esta e a língua tal como foi apresentado como problema no exame. Em situações de descrição da questão, apresentamos uma concepção de linguagem em sentido mais amplo para contemplar o modo como tal questão se apresenta na prova e o que ela pretende na avaliação, mas nosso objeto de análise é a linguagem como o foi para o aluno.

não há aqui nenhuma relação de derivação, tendo em vista que de uma para a outra não houve evolução, transição histórica. Trata-se de imagens com sistemas semiológicos distintos.

As imagens que vamos analisar a seguir não fazem parte das provas do ENEM nem do ENADE. Apenas trazemos a título de comparação com a pintura *A criação de Adão* como uma reprodução e como há, neste caso específico da Figura 3.2, a confecção das duas é motivada pelo quadro de Michelangelo.

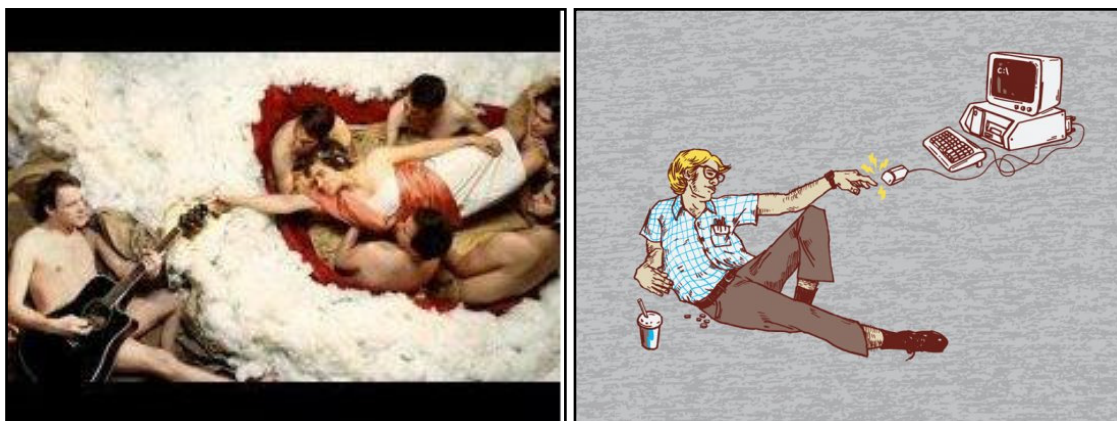


Figura 3.2: Relação semiológica

Na ótica de Benveniste, haveria um segundo tipo de relação presente na Figura 3.1. Seria aquela que se estabelece entre uma imagem e outra e entre as imagens e o texto verbal. Trata-se de um processo que ele chamaria de relação de homologia. Mas como isso seria possível? Qual a natureza dessa relação na produção do sentido? A relação de homologia vai levar em conta não um sistema e outro separados, mas os dois sistemas sendo responsáveis pela significação. Voltemos à questão proposta pelo ENADE.

O processo interpretativo que este exame apresenta ao aluno exige um exercício com base na relação entre as imagens e a materialidade linguística. Este processo se dá de duas maneiras: uma em que é feita uma comparação entre o desenho do cérebro e a imagem do criador com os anjos, na pintura renascentista; e a outra em que se deve levar em conta a informação da linguagem verbal com a visual, nestes dois percursos de leitura, os dois sistemas juntos (imagético e linguístico) devem constituir um todo significativo, um texto mais amplo, a partir do qual o aluno deve responder conforme suas análises. Pensando apenas essa leitura em um caminho estrutural, tal como fez Benveniste (2006), percebemos que aqui a relação se dá pelo processo de engendramento, mas, na Figura 3.1,

a relação da linguagem verbal com a imagética se dá, como dissemos antes, pela interpretância, porque cabe àquela explicar, comentar, traduzir, transpor, dizer o que a imagem apresenta.

A relação de interpretância, nesse sentido, confere à língua a exclusividade de dizer o que todos os outros sistemas semiológicos apenas mostram - dado o grau de referencialidade imanente -, mas jamais podem transpor-se ou transpor um em outro (exceto, a própria linguagem verbal). A língua, na perspectiva do linguista francês, tem essa função, o que lhe confere, de certo modo, um prestígio interpretativo diante dos outros sistemas. Ao retornarmos à questão do ENADE, percebemos que as alternativas cumprem esta função, embora apenas uma seja tomada como verdadeira, isto é, aquela que melhor transpõe e interpreta a materialidade (diríamos homóloga?) que precisa dessa dupla leitura de forma relacionada.

Enfim, a interpretação que Benveniste (2006) faz da proposta semiológica de Saussure coloca a língua numa relação central a outros sistemas, que lhes serve de modelo, a partir do qual estes outros devem ser interpretados. Para ele, a língua combina dois modos diferentes de significância. De um lado, vê-se o modelo SEMIÓTICO que designa o modo de significação comum ao signo linguístico, levando em conta sua unidade mesmo se pensarmos nas duas faces que o constituem (significado e significante ou plano de conteúdo e plano de expressão), portanto, deve ser reconhecido. De outro, vê-se o modo SEMÂNTICO a partir do qual a significação é engendrada pelo discurso - este deve ser compreendido. Atentemos, pois, para o fato de que tal concepção de discurso difere daquela concebida por Michel Pêcheux, para quem o sentido depende da relação entre a história, o simbólico e os sujeitos na constituição desse discurso. Aqui, Benveniste (2006) o toma como a língua posta em funcionamento, atividade empírica do falante que enuncia entre interlocutores, não um discurso materializado no texto visual como viemos defendendo; discurso aqui nada mais é que a língua em uso.

3.2.2 A concepção semiológica de Barthes

Os estudos de diferentes sistemas de signos na França sob a égide de uma Semiologia, como sabemos, ganharam destaque, sobretudo, com as publicações de Roland Barthes na revista *Communications*. Embora alguns linguistas, como já mencionamos no tópico anterior, impulsionados pelas ideias do CLG, tenham desenvolvido suas pesquisas sobre uma dada atuação semiológica, Barthes dedicou-se aos estudos da moda, do mito, da

cultura, da fotografia, da literatura, da propaganda, enfim, da comunicação de massa como sistema de signos, cujo modelo partia da Linguística como propunha Saussure, e estava inicialmente centrado no paradigma estrutural. É fato que Barthes se ateve a esse modelo teórico-metodológico que lhe serviu de apoio para sistemas de signos distintos, homogeneizando os princípios (e isso perdurou dos anos de 1950 até a década de 1970), mas algumas de suas análises, após esta última década, vão partir de pressupostos que requerem de nós uma mirada para a questão da subjetividade e da historicidade como constitutivos das formas de significação dos textos na sociedade.

Com a publicação de *Mythologies*, em 1957 e mais tarde com o *Système de la mode* publicado em 1967, Barthes “desenvolve a análise referente aos sistemas não linguísticos que priorizam a ‘farta significação’ como os mitos, a literatura, a propaganda e a moda, que não apresentam por princípio a intenção de comunicar” como era vista a linguagem verbal. (BOCCA, 1994, p. 133-134). Mas é no livro *Elements de sémiologie*, publicado em 1964, que Roland Barthes agrupou seus estudos sobre as rubricas dicotômicas da linguística estrutural, isto é, *língua/fala, significado/significante, sintagma/sistema, denotação/conotação*. Ele então estava estabelecendo os conceitos e métodos para uma teoria geral da pesquisa semiológica com base na Linguística, o que não significa que as ideias do CLG não tenham sido alvos de discordância nem motivo para que ele propusesse novos modelos para se pensar o funcionamento da linguagem. De acordo com Bocca (1994), a semiologia de Barthes

tem por objetivo qualquer sistema de signos, seja qual for sua substância, seus limites, imagens, gestos, inscrições, desde que constituam sistemas simbólicos. Com isso, recusa a restritividade da semiologia da comunicação. Isto fica evidente em *Mitologias* onde utilizou os conceitos linguísticos que poderiam fornecer-lhe uma nova perspectiva com relação aos fenômenos culturais e abraçou a possibilidade de estudar as atividades humanas como uma série de linguagens. (BOCCA, 1994, p. 134-135, *grifo do autor*)

Por outra perspectiva, Barthes vai conceber a semiologia como sendo pertencente à linguística, ao contrário do que pensou Saussure. Nos *Elementos*, ele defende que “a Semiologia é que é uma parte da Linguística; mais precisamente, a parte que se encarregaria das *grandes unidades significantes* do discurso.” (BARTHES, 1971, p. 13, *destaque do autor*). Mas todo sistema simbólico só se define como semiológico a partir do momento em que se torna interpretável pela linguagem verbal, nunca o contrário. Basta

lembrarmos da relação de *interpretância* como princípio de sistemas semiológicos proposta por Benveniste (2006) e definido no tópico anterior, para percebermos que tal concepção é correlata a esta visão de Barthes presente em *Mythologies*.

É claro que esta visão é oriunda do fato de que, em suas análises, ele passou a perceber uma dependência de outros sistemas à linguagem verbal; a língua traduz outros signos, complementa seus sentidos, *diz por meio de*, mas estes outros são incapazes de dizer por si só nem pela língua, acreditava o semiólogo francês.

No entanto, só mais tarde, é que Barthes vai defender o divórcio destas duas ciências, reconhecendo suas autonomias sobre seus objetos (BOCCA, 1994). Não se levaria tempo para se conhecer uma outra concepção de semiologia, menos presa ao modelo estrutural, menos dependente dos paradigmas da linguística saussuriana. Segundo Bocca (1994), a partir dos anos 1970 com a publicação de *S/Z*, Barthes abre mão do rigor científico de até então e começa a pensar nas possibilidades de interpretação, estabelecendo uma metodologia de análise de objetos semiológicos por meio de questionamentos. Eis a fase pós-estrutural do semiólogo, diríamos uma fase *interpretativa*.

Destacamos ainda aqui que, embora Bocca (1994) tenha estudado as fases de desenvolvimento da teoria semiológica de Barthes - dentro de um projeto maior denominado *Desígnios da semiologia*²³, contemplando reflexões de diferentes autores -, ele pouco atentou para a revista *Communications* onde o semiólogo publicou vários textos sobre o tema, entre os quais os artigos *Le message photographique (1961)* e *Rhétorique de l'image (1964)*.²⁴ Voltaremos, portanto, nossa atenção para estes artigos com o objetivo de compreender como Barthes estudava o texto imagético e sincrético e que método de análise ele estabeleceu a fim de entender a constituição da significação.

No primeiro artigo²⁵, o autor estuda a fotografia jornalística, que, para ele, pode significar diferentemente em jornais e suportes distintos. Seu método é estrutural e a análise deve ser feita levando em conta, além da imanência do sentido, a relação com a

²³ Cf. BOCCA, F. V. *Desígnios da semiologia: uma reflexão sobre a autonomia das formas na pesquisa dos fatos humanos*. 1994. 263 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências Humanas) – Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, SP, 1994. (Versão on-line in: Biblioteca Virtual da Unicamp.)

²⁴ Estes artigos na versão original podem ser lidos no sítio *Persée Revistas Científicas (on-line)*: BARTHES, R. *Le message photographique*. *Communications*. v. 1, n. 1, p. 127-138, 1961. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1961_num_1_1_921>. e BARTHES, R. *Rhétorique de l'image*. *Communications*. v. 4, n. 4, p. 40-55, 1964. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1027>. No Brasil, estes textos encontram-se em versão publicada em língua portuguesa em: BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

²⁵ Usamos aqui a edição publicada dos artigos em língua portuguesa.

linguagem verbal usada como legenda ou com outra função. Nesse contexto, ele diz que a totalidade do sentido de uma fotografia está apoiada sob duas estruturas distintas: uma é a própria fotografia marcada por linhas, cores, superfície, matizes, textura etc.; e a outra é a substância linguística constituída por palavras. Barthes (1990a) defende que, com base no senso comum, há quem pense que, por não haver um código que a constitua, a fotografia é definida pelo caráter analógico perfeito que se aproxima do real, do mesmo modo, podem ser pensados o teatro, os desenhos, a pintura, o cinema. Contudo, ele chama a atenção para o fato de que há sempre um sentido segundo, o *estilo* da reprodução, para o qual o “significante é um certo ‘tratamento’ da imagem sob a ação de seu criador e cujo significado – estético ou ideológico – remete a uma certa ‘cultura’ da sociedade que recebe a imagem.”(BARTHES, 1990a, p. 13). Assim, a fotografia comporta duas mensagens, uma denotada (*analogon*) e uma conotada, *i. e.*, como uma sociedade lê e/ou oferece uma leitura desse texto.

Percebemos, por via dessa reflexão, que o autor nos leva a pensar no papel do autor e do sujeito leitor envolvidos no processo de constituição do(s) sentido(s); ambos assumem papéis essenciais, caso contrário, voltaríamos à velha discussão do apagamento do sujeito quando se pensa a linguagem pela linguagem. Uma das contribuições de Barthes (1990a), que consideramos um ponto fulcral para esta dissertação, está justamente nessa discussão que ainda nos é atual, ou seja, como devemos interpretar os textos imagéticos, na escola, muitas vezes, lidos numa perspectiva analógica (portanto, representação fiel do real), quando tal leitura não depende somente da estrutura, mas da cultura, da história e dos sujeitos a partir dos quais e para os quais a fotografia, o desenho, a pintura etc. foram produzidos... Nesse sentido, ele estabelece como procedimento de leitura um caminho em que se leve em conta três planos de conotação: o perceptivo, o cognitivo e o ideológico – através dos quais os valores, os conhecimentos de mundo, a cultura do leitor, as razões de produção e funcionamento da imagem, tudo isso faça parte da constituição do sentido.


Barthes (1990a, 1990b), embora não pretendesse um projeto de Análise do Discurso tal como a concebemos hoje, apontava em suas reflexões epistemológicas para o projeto de uma semiologia da moda, do sistema de vestuários, das mitologias e, ainda, da literatura elementos que até hoje nos fornecem subsídios para o campo dos estudos da linguagem quando a atenção se volta para a produção e circulação do sentido nas sociedades midiáticas. O que ele vai apontar para uma mirada na cultura, nos signos culturais que povoam as memórias coletivas, a Análise do Discurso vai sustentar o

conceito de memória discursiva para compreender o funcionamento dos diversos sistemas semiológicos como acontecimento capaz de possibilitar os efeitos de sentidos.

A fotografia jornalística bem como outros textos de sistemas semelhantes é tomada pelos leitores com uma vontade de objetividade, uma ilusão de que, contemplando-a, se apreende o real; não desconfia o “leitor ingênuo” que esse processo obedece à ordem de seu próprio olhar, não um olhar solto, individual, mas um olhar que obedece a outros olhares pedagogizados pelas práticas de leituras de imagens, que, de um lado, seguem os hábitos de uma sociedade, por outro, a orientam a construir hábitos novos numa relação dialógica e descontínua. O processo de descrição da imagem também gera outros sentidos, acrescenta o que Barthes (1990a, p. 14) chama de *relais*, uma segunda mensagem extraída de um código linguístico e que constitui “qualquer que seja o cuidado que se tenha para ser exato, uma conotação em relação ao análogo fotográfico: descrever, portanto, não é somente ser inexato ou incompleto; é mudar de estrutura, é significar uma coisa diferente daquilo que é mostrado.”

Outra questão para a qual Barthes (1990a) nos chama a atenção diz respeito à função da linguagem verbal diante da imagética. Segundo ele, há uma dupla relação. Uma em que a materialidade verbal procura acrescentar um sentido à imagem e outra em que tenta ancorar um dado sentido quando a imagem parece dizer muita coisa, é polissêmica. Mais tarde, 1964, no artigo *Rhétorique de l'image*, Barthes (1990b) ao estudar o texto publicitário²⁶ vai

Questão 5



Estão tirando o verde da nossa terra

Disponível em: <http://www.hellorubiales.zip.net>

A figura é uma adaptação da bandeira nacional. O uso dessa imagem no anúncio tem como principal objetivo

- (A) mostrar à população que a Mata Atlântica é mais importante para o país do que a ordem e o progresso.
- (B) criticar a estética da bandeira nacional, que não reflete com exatidão a essência do país que representa.
- (C) informar à população sobre a alteração que a bandeira oficial do país sofrerá.
- (D) alertar a população para o desmatamento da Mata Atlântica e fazer um apelo para que as derrubadas acabem.
- (E) incentivar as campanhas ambientalistas e ecológicas em defesa da Amazônia.

Figura 3.3: 2009_Senema

²⁶ Por se tratar de um estudo bastante conhecido na área de estudo de semiologia, linguagem e comunicação, não entraremos em detalhe quanto à pesquisa e ao procedimento de análise adotado pelo autor; por ora, centraremos-nos nas questões que possibilitam o entendimento de nossas análises via abordagem barthesiana.

estabelecer três mensagens (não mais somente as duas de que tratávamos há pouco): i) *mensagem linguística*; ii) *mensagem icônica codificada (cultural)*; iii) *mensagem icônica não codificada (perceptiva)*.

A mensagem linguística assumiria, portanto, duas funções separadas ou conjuntas, isso vai depender da materialidade e do suporte. Vejamos duas situações a seguir.

Inicialmente, tomemos a quinta questão da prova do ENEM, edição anulada de 2009 (Figura 3.3). A linguagem imagética corresponde a uma bandeira brasileira produzida com quatro escala de cores, cuja área maior (o retângulo) apresenta cerca de 40% de sua extensão comprometida, isto é, faltando a cor original. Sobre o círculo preto, aparece uma faixa branca com um enunciado verbal em letras também em preto. Ninguém tem dúvidas de que o desenho é uma réplica da Bandeira do Brasil. Mas onde já se viu a bandeira nacional em preto e branco? Obviamente, o texto foi produzido para uma campanha e publicado em um blog (*ver site na questão*) e modificada, posteriormente, pela equipe de edição do exame.

O enunciado SOS MATA ATLÂNTICA que substitui o *ORDEM E PROGRESSO* (em cor verde) na bandeira original, cumpre função diferente do enunciado posto na base da imagem. Sem os dois enunciados verbais que compõem o todo da campanha, poderíamos fazer várias leituras em torno do texto, e nada impede de ainda fazermos, haja vista que é próprio da materialidade discursiva a abertura para sentidos outros, desde que estejam obedecendo a uma dada ordem do saber dada a singularidade da história. Contudo, na leitura barthesiana e, quiçá sugerida por aquela proposta por Benveniste (2006) sobre a relação dos sistemas simbólicos com a língua - para quem detém a primazia na interpretação -, a linguagem verbal cumpre uma função que fixa, traduz ou complementa o sentido do texto imagético. SOS MATA ATLÂNTICA assume uma função denominada *relais* (complementaridade) em um lugar em que a réplica da bandeira sem tal enunciado de centro poderia sugerir outra interpretação. É bom lembrar que é constitutivo da Bandeira do Brasil o enunciado *ORDEM E PROGRESSO*, sem o qual poderíamos pensar que a campanha pudesse trazer uma crítica ao país que não tem (mais) ordem nem progresso, por apagamento, o que não se trata do caso, tendo em vista que a questão aqui é de outra ordem: trata-se de uma crítica seguida de uma campanha “pedagógica” (de conscientização) em função da preservação de um tipo de vegetação brasileira. Já a materialidade verbal **Estão tirando o verde de nossa terra** cumpre a função de fixar o

sentido (*ancrage*), talvez interpretar a materialidade sincrética posta em análise, a fim de eliminar ou reduzir seu potencial polissêmico.

Partindo para uma análise visando às duas últimas mensagens a que nos referimos no modelo barthesiano, entendemos que a icônica codificada depende de um saber cultural, escolar, histórico. Ademais, uma leitura feita dos significados das cores, estrelas e símbolos do pavilhão nacional recorrentes na cultura brasileira sugere a seguinte interpretação: a área do losango representa as riquezas do país (amarelo=ouro, minérios); a do retângulo, a flora, a vegetação; o círculo em azul, o céu; as estrelas, os estados... e neste caso, já que se trata de uma réplica, o todo sugere a Bandeira Brasileira, como dissemos. Por outro lado, a mensagem icônica não codificada é manifestada, por exemplo, com a incompletude ou o apagamento do lado direito do retângulo. Poderia a campanha inverter o recorte e produzir o mesmo efeito? De fato, com convicção, isso seria difícil afirmar já que, à luz de Barthes (1990a, 1990b), é preciso ler a fotografia jornalística e o texto publicitário em sua totalidade, mesmo levando em conta as particularidades e as funções de cada elemento.

Contudo, o fato de o apagamento aparecer verticalmente e do lado direito da imagem em análise nos faz pensar na posição geográfica do país, cuja mata atlântica é um tipo de vegetação que predomina no litoral brasileiro. Há também um saber comumente difundido de que o Brasil perde anualmente grandes proporções dessa vegetação, o que carece de uma política ambiental efetiva para combater tal agressão. É difícil afirmar que essa mensagem não seja codificada se olharmos para a campanha que acabamos de analisar. Como também nos é para defender que o sentido depende da materialidade simbólica olhando para o sistema apenas. Por agora, pensamos em um outro programa de leitura da imagem/do texto misto, um programa que não apague o modelo estrutural proposto por Barthes com suas bases de leitura, mas que não fique só nele já que as discursividades e as práticas de constituição de saberes materializadas nos diferentes textos são complexas e heterogêneas e, assim sendo, devemos estudá-las levando em conta essa característica além das condições sócio-históricas. Certamente, mais que nos tempos de Barthes, vivemos uma época das materialidades mistas, das transmutações entre o visível e o nomeado e vice-versa. Como afirma Gregolin (2009),

Essa passagem do visível ao nomeado nos mostra que a imagem é um operador de memória social. Quer dizer, é um operador de simbolização, é um operador de memória social, comportando no interior dela mesma

um programa de leitura, “um percurso inscrito discursivamente em outro lugar”, são palavras de Michel Pêcheux [2007]. Esse programa de leitura está inscrito na própria materialidade da imagem, mas é um percurso que - *é lógico* - não nasce na imagem, há todo um processo de intertextualidade, interdiscursividade, a memória das imagens que vão produzir isso que é um acontecimento, mas que não prescinde, de jeito nenhum, da memória. (GREGOLIN, 2009)²⁷

Embora Barthes, nestes dois artigos, não tenha pensado nessa questão, sua metodologia já nos é bastante esclarecedora e nos possibilita avançar na leitura do texto misto do ponto de vista discursivo, que vai por em cena outras questões para a leitura e interpretação. Por ora, reservemos essa discussão ao quarto capítulo dessa dissertação, no qual abordaremos com mais afinco esta problemática com vistas aos estudos discursivos e o desenvolvimento teórico através do qual passamos a olhar para diferentes materialidades, sobretudo a partir de um terceiro momento da AD. Voltemo-nos a uma reflexão em que se reclama o lugar que o texto visual ocupa nos estudos semiológicos (e por que não discursivos?) em relação ao texto verbal.

3.3 O lugar da imagem nos estudos discursivos

Após o empreendimento de uma Semiologia pensada por Saussure e uma tênue demarcação entre essa disciplina e a Linguística, perceberam-se dois caminhos que, aos poucos, foram tomando destinos diferentes (PIOVEZANI, 2009). De um lado, pesquisadores como Hjelmslev, Jakobson, Todorov e o próprio Benveniste, por exemplo, sob a égide de uma Semiologia com base no modelo linguístico, engendraram seus estudos acerca do signo, da comunicação, da pragmática, da enunciação etc. influenciados pelo método estrutural cuja atenção se voltava para a língua; de outro, destaca-se Barthes que, mesmo seguindo inicialmente tal modelo e reconhecendo na língua sua centralidade em meio a outros sistemas semióticos, vai mais tarde reconhecer as diferentes materialidades simbólicas em diversos suportes e circulando em diferentes culturas, o que carece de uma mirada a partir dessa relação sem que seja necessário reconhecer o valor de um em detrimento de outro. O que queremos dizer, nessa perspectiva, é que há uma mudança epistemológica no campo dos estudos de linguagem, sem exigir que o sistema linguístico sirva de modelo para a análise de outros sistemas, o que não significa excluí-lo das

²⁷ Esta citação faz parte da fala de conferência proferida pela Profa. Dra. Maria do Rosário Gregolin na mesa redonda *Semiologia e Análise do Discurso: aportes, diálogos e limites* na ocasião do *II Colóquio Internacional de AD: a ordem do olhar: discurso semiologia, história* ocorrido entre os dias 16 e 18 de setembro de 2009. O texto de onde destacamos tal citação ainda está sob circulação restrita.

análises. Barthes vai apontar para fatores de outra ordem na leitura do texto publicitário e da fotografia jornalística, exigindo que voltemos nossa atenção para o que ele denomina “extralinguístico”.

A leitura feita de Kerbrat-Orecchioni (2006) por Piovezani (2009) aponta para um centralismo do verbal em relação a outras materialidades. Segundo Piovezani (*idem*),

as abordagens que tinham como noção central a “comunicação” na década de 1960 e durante alguns anos na década de 1970, e a “interação”, a partir da segunda metade dos anos 1970 até nossos dias, contribuíram decisivamente para que o “extralinguístico” fosse de algum modo incorporado às preocupações das ciências da linguagem, promovendo inclusive, significativas mudanças de perspectiva epistemológica. Porém, essa “incorporação” tem significado, várias vezes e até hoje, um evidente predomínio do verbo em detrimento do corpo e da voz, como se a complexidade do dizer pudesse ser esclarecida por meio da repartição entre a necessidade do funcionamento do código linguístico e a contingência dos outros elementos e fatores. (PIOVEZANI, 2009, p. 210, *grifos do autor*).

O verbocentrismo nos estudos semióticos e, ainda hoje, em alguns estudos discursivos é consequência de um pensamento recorrente de que a imagem diz por si só, não carece de uma leitura interpretativa, seu significado está na ordem da imanência por conta de seu “alto” grau de referencialidade. Com o texto sincrético (estático ou em movimento, como no vídeo) esse pensamento não é diferente haja vista que a língua atribui-lhe um dado sentido, interpretando-lhe quando o texto multimodal parece incompreensível ou fixando-lhe um único sentido quando este se revela polissêmico. Estamos diante de um paradoxo então. Se, muitas vezes, se ouve do senso comum que *uma imagem vale mais que mil palavras*, por que há um grande esforço por “traduzi-la”, interpretá-la, apreender o seu sentido “mais puro”? Essa pergunta aparece aqui com função retórica, pois não estamos em busca desse sentido puro, nem pretendemos destacar o prestígio do verbal e sua função em transpor toda e qualquer outra materialidade (inclusive ela mesma pela metalinguagem), longe disso. Queremos situar esse modo de apreensão e análise do texto multimodal que até hoje tem sido recorrente nos parâmetros curriculares do ensino (básico e superior), nos livros didáticos, nos sistemas de avaliação da educação, cuja atenção quanto aos processos de leitura e interpretação se volta para a linguagem verbal. Destacar o papel da imagem como objeto em que se dão as práticas discursivas não é reservar a língua, o texto verbal, ao escanteio; mas tomar os dois correlacionados ou separados como constituintes do discurso na condição de enunciado.

Não queremos aqui nos inscrever no desenvolvimento de um projeto, cuja pretensão é inaugurar um estudo mediante o qual se coloca a imagem como objeto discursivo, haja vista que muitos trabalhos no Brasil já vêm sendo feitos com esse foco. O que fazemos aqui é olhar o modo como estas materialidades aparecem nos exames, que nos servem de *corpus*, e como o aluno/candidato é levado a interpretá-las, e, depois das constatações oriundas dessa leitura, estudar a imagem (ao lado e além do verbal) como materialização de discursos. Nesse sentido, valemo-nos das reflexões da semiologia, avaliando suas contribuições e seus limites sem pretender fazer um estudo semiológico apenas e de conceitos já destacados no capítulo anterior sobre a teoria da AD (nosso terreno de análise) a fim estudar as questões que, para esta pesquisa, recortamos. Destacamos aqui a contribuição de uma semiologia que não se atenha ao reconhecimento de uma exterioridade com base na noção de situação de interação, intertextualidade ou contexto histórico, cuja noção parece-nos vaga, porém, uma semiologia que assuma a historicidade do discurso materializado seja em linguagem verbal seja em não-verbal ou multimodal. Trata-se do reconhecimento da história ao lado da imagem tal como *a história ao lado da língua* (cf. PÊCHEUX, 1997, 1995) como condição *sine qua non* para a constituição dos discursos, já que a imagem, a nossa ver, também obedece a uma ordem discursiva quando concebida como enunciado. Por conta disso, a imagem está inscrita numa rede de formulações que recuperam outras imagens, fazem-nos pensar que existe uma memória das imagens. Estamos defendendo uma Semiologia histórica, cujos postulados distanciam-se dos parâmetros formais de análise da língua ou de abordagens técnico-descritivas de textos verbo-visuais. Ao contrário, a noção cunhada por Courtine (1989 *apud* PIOVEZANI, 2009) desloca pressupostos teóricos e analíticos da História cultural, da Antropologia histórica e da própria Semiologia barthesiana que venham contribuir com os estudos discursivos com base em materialidades multimodais.

Mas, segundo Piovezani (2009, p.195), “em que consistem precisamente essas contribuições que a Análise do discurso poderia buscar na Semiologia histórica?” O autor responde logo em seguida que a AD poderia refinar e restituir sua concepção de história e de texto tão recorrentes em seus trabalhos. Para o linguista:

Inspirar-se na Semiologia histórica e seguir suas indicações não significa recusar-se a fazer Análise do discurso; nem sequer significa afastar-se dela, caracterizando-a e privando-a de suas virtudes. Quando Courtine concebeu essa semiologia, ele propunha, de acordo com um princípio fundamental da AD, uma forma de pensar a articulação entre as

dimensões simbólica e histórica que considerasse efetivamente a complexidade de cada uma dessas instâncias e contemplasse, de fato, a relação constante e compósita entre elas. (PIOVEZANI, 2009, p.221),

A dimensão simbólica através da qual o discurso se manifesta e a histórica sem a qual não haveria efeitos de sentido estão relacionadas ao próprio conceito de texto e história que acabou se deslocando com a ampliação do campo de pesquisa em AD. Se antes a atenção se voltava para grandes *corpora* constituídos por textos de domínio político e exclusivamente verbal, como dissemos no início desse trabalho, nas últimas três décadas, as pesquisas e as reflexões em torno do discurso mudaram consideravelmente a ponto de possibilitar que se olhasse para novas discursividades sem deixar de lado o discurso político. O discurso político ganha ainda mais relevância nesse momento da teoria porque agora é preciso olhar para novas discursividades, para outras materialidades simbólicas desprestigiadas em relação à língua. O texto verbal, os gestos como dispositivos do corpo, o tom da voz, as imagens, o suporte midiático passam a ser também objetos para os quais o analista deve dirigir sua atenção na pesquisa (PIOVEZANI, 2009).

É bom lembrar que, desde sua fundação, estas duas noções, i.e., texto e história sempre fizeram parte das preocupações epistemológicas de Pêcheux (ADD-69), além da concepção de sujeito, haja vista que o texto era a unidade não completa da materialização do discurso (MALDIDIER, 2005); esta noção tinha a língua como constituinte empírica desse texto, que ganhava unidade a partir da organização de frases. Obviamente, isso não era o suficiente para a análise de discurso político feita por Pêcheux, mas era esse texto que serviria à maquinaria informatizada, porque as categorias linguísticas como nomes e orações adjetivas e explicativas, por exemplo, que orientavam o trabalho de análise. A noção de história, por seu turno, nesse momento estava atrelada ao lugar de constituição da ideologia pensada no interior de reflexões sobre o materialismo histórico.

Somente a partir da década de 1980, sobretudo no colóquio *Materialidades Discursivas*, é que teremos uma outra noção de texto. A concepção de FD, intradiscursos, memória discursiva, enunciado dividido, heterogeneidade discursiva etc. vão ampliar o que se concebe por texto e história. Basta retomarmos o enunciado *On a gagné*, analisado por Pêcheux (2008), a partir do qual ele nos faz crer que os sentidos são opacos e que carecem tanto da estrutura quanto do acontecimento para serem compreendidos. Uma é da ordem da língua e o outro, da ordem da história, ambos indissociáveis possibilitando os deslizamentos de sentido e seus distintos efeitos.

Se os estudos das problemáticas relativas ao discurso político eram centrais na emergência dessa nova teoria naquela época; em momentos seguintes, outros tipos de discursos passam a ser objeto de preocupação e análise dos pesquisadores, e isso possibilitou à AD rever sua teoria, deslocar conceitos, pensar sobre outros objetos além da língua, “quebrar os espelhos” (PÊCHEUX, 2009).

Para a Análise do discurso, a língua é um dos elementos fundamentais para a constituição do discurso, pois ela é a base material para a efetivação das práticas discursivas; essa concepção de materialidade do discurso vai ser ampliada, sobretudo, a partir da terceira fase do pensamento de Michel Pêcheux, que vai apontar para novos elementos semiológicos como responsáveis na produção dos discursos (MALDIDIER, 2003; GREGOLIN, 2004). Mas é também, do mesmo modo, imprescindível esclarecer que, conforme propõe Courtine (2009), não se pode reduzir o discurso à língua nem à história, muito menos fazer uma análise do discurso com base no empirismo a partir do qual se concebem as significações de um texto, por exemplo. Nesse campo de definição do objeto, da teoria e do procedimento analítico, o autor defende que

O discurso, como objeto, deve ser pensado em sua especificidade. A adoção de um ponto de vista *especificamente discursivo* deve evitar, se é verdade que no discurso se estabelece uma determinada relação entre o linguístico e o ideológico, reduzir o discurso à análise da língua ou dissolvê-lo no trabalho histórico sobre as ideologias; porém, deve levar em conta a materialidade discursiva como objeto próprio, isto é, produzir a seu respeito propostas teóricas. (COURTINE, 2009, p. 31, *grifo do autor*)

Por outro lado, na concepção da AD pecheutiana, a língua é sim um sistema responsável pelas significações, mas o que confere a significação da língua não está na imanência dessa língua, mas nas condições históricas de produção a partir das quais tais significações foram produzidas. Para Pêcheux (1998), a linguística toma a língua em duas concepções: uma que se dirige para uma perspectiva sociológica em que, tomando o sujeito como falante na situação concreta da língua, faz análises descritivas e comparativas muitas vezes generalizando os resultados; outra numa abordagem lógico-formal em que se descrevem os universais linguísticos com intento de manter a autonomia do sistema como responsável pelo sentido.

Nessas duas abordagens, a língua é vista como sistema em que os sentidos imanentes ao signo e ao arranjo das sentenças sintaticamente articuladas dependem, de um lado, da natureza humana dadas as suas propriedades psicológicas e, de outro, de uma teoria das relações sociais e interindividuais, senão das categorias raça, idade, nível cultural, contexto histórico e geográfico para determinar o funcionamento dessa língua. No entanto, a proposta de Pêcheux, com a teoria do discurso, para compreender tal funcionamento - não do ponto de vista das categorias internas da língua, já que não é o suficiente para apreender os processos discursivos e as formações ideológicas -, é analisar os efeitos de sentido produzidos nessa língua, levando em conta seu caráter político e histórico. Neste caso, devemos pensar não somente na língua, mas nela em relação à imagem, já que a constituição do discurso materializado num texto sincrético não atribui nem a uma nem a outra a centralidade desse sentido, mas a essa interrelação. Para tanto, não basta tomar a língua como instrumento de comunicação, a história como contexto e o sujeito como falante individual, apenas como usuário (PÊCHEUX, 1989), mas compreender a relação entre o real da língua e o real da história como constitutivos do sentido e, de modo particular, o real do texto imagético e o real dessa história que faz da imagem um objeto de discurso. É nessa relação que o sentido se apresenta obedecendo a uma ordem do saber posta à discursividade. Eis porque o filósofo destaca:

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. não existe “em si mesmo” (isto é em sua relação transparente à literalidade do significante) mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo social e histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, [1977]1998, *aspas do original*).

Nesse viés, as noções de discurso e de formação discursiva (FD) vão colocar em jogo a constituição do signo não como propriedade interna da materialidade linguística, onde ingenuamente se busca pela estabilidade desse sentido na palavra, a partir da posição daqueles que a empregam, “o que significa que elas tomam seus sentidos em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem.” (*idem*). Como FD, Pêcheux concebe aquilo que determina “o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma alocução, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.)”. É a partir dessa concepção de discurso que Pêcheux (1998) vai criticar a visão logicista e sociologista da língua às quais, por muito tempo, se filiaram os estudos linguísticos chomskyanos e os de uma semântica gerativa.

Por outro lado, ele propõe um estudo dos processos discursivos com vista à história e ao acontecimento sob os quais a materialidade simbólica significa diferentemente.

Ao longo desse capítulo, buscamos evidenciar algumas preocupações, desde o *CLG*, com o sentido em sistemas semiológicos distintos da língua. Para tanto, foi necessário recorrer a alguns artigos de Benveniste (2006) e Barthes (1990a; 1990b) em que ambos, cada um a seu modo, tratam dessa questão tomando a língua, muitas vezes, como centro e modelo no processo de leitura de outros sistemas. Cumpre salientar que estas duas leituras e as categorias de análise do texto imagético propostas pelos dois teóricos servem-nos como dispositivos significativos para nosso trabalho analítico no campo da AD a partir do qual dirigimos nosso olhar para o texto misto. A concepção de uma semiologia que não estude a materialidade linguística e imagética pura e simplesmente pensando em suas categorias internas, tal como propunha o modelo estrutural, mas levando em conta sua relação com outras materialidades e as condições que as puseram em circulação deve partir de um olhar histórico; e o sentido que se produz no funcionamento do texto não está posto, entretanto depende da relação com a cultura em que foi produzido. Daí as indicações de Barthes (1990a, 1990b) já nos orientam para uma leitura interpretativa do texto imagético e sincrético, porque essa é uma questão discursiva.

No próximo capítulo, mobilizaremos as análises de sistemas semiológicos distintos (mobilizados sob a forma de charges, fotografias, pinturas, fotomontagem, quadrinhos etc.) mediante os conceitos da análise do discurso que apresentamos no capítulo 2 e as noções semiológicas levantadas neste terceiro capítulo privilegiando a contribuição de uma semiologia histórica do discurso (COURTINE, 2005; 2009; PIOVEZANI, 2009; GREGOLIN, 2009) para analisarmos a imagem nos exames aqui estudados a partir de um gesto de leitura que seja possível quando levamos em conta uma memória visual. Nesse sentido, não pretendemos destacar uma história das imagens nas sociedades contemporâneas, mas o valor da *história* nas imagens (uso da imagem na história da construção dos saberes e nas práticas de subjetivação) que possibilite adquirir/manifestar vários sentidos, não um único apenas como, muitas vezes, se tem olhado para elas.

Esta pluralidade de sentido é decorrente da historicidade e das inscrições dos sujeitos e dos enunciados (sejam eles verbais, visuais ou verbo-visuais) nos discursos. Mas

cabe também pensarmos na seguinte questão: se, de um lado, não se pode conceber uma língua ou, por extensão, outras materialidades do discurso, como lugar da centralidade e estabilização do sentido (este estando instalado na língua); de outro, também não podemos acreditar que a língua está aberta a tudo e qualquer possibilidade de sentido na enunciação. A língua - bem como a linguagem sincrética - está condicionada a uma ordem do discurso que permite ou controla o que pode e deve ser dito por sujeitos autorizados a fazê-lo. Daí porque a concepção de enunciado com a qual estamos trabalhando nessa dissertação nos é fundamental, haja vista que os enunciados produzem sentidos possíveis e de acordo com um regime de memória e um campo associado conforme a lei da raridade e do acúmulo (FOUCAULT, 2008).

Neste capítulo, abordaremos também a questão da imagem no ensino como proposta de compreensão da multiplicidade de sentidos possíveis em um texto dessa categoria. Este está sempre inscrito numa ordem do dizer e também do mostrar, já que a imagem, quando vista de um modo discursivo, é também um enunciado constituído por vários outros enunciados e pertencentes a uma dada FD que a faz significar diferentemente.

DA ORDEM DO DISCURSO À ORDEM DO OLHAR: ALGUNS GESTOS DE LEITURA

A imagem está ali num momento único, no instante seguinte, já se foi – perdida para sempre. (Margaret Bourke-White, 1904-1971)²⁸

4.1 A propósito da leitura do texto imagético à luz da teoria do discurso

A epígrafe com a qual introduzimos este último capítulo nos conduz a pensar no papel da imagem em seus mais diversos usos na sociedade. Nos dizeres da fotógrafa americana Margaret Bourke-White, só se pode capturar uma imagem numa única vez, num instante singular, pois cada clique da câmera captura um novo instante, um novo gesto, um olhar, um pedaço do mundo que já passou. A relação do fotógrafo com o objeto fotografado e a câmera é, decerto, tão sincrônica que se evidencia na foto, mais do que a captura fidedigna do mundo, um trabalho de arte. Não há arte sem a leveza das mãos do artista, e sem a singularidade do acontecimento que lhe serviu de alvo para a contemplação; a arte não produz sentidos sem os sujeitos que a produzem e a contemplem, sem estes dois grupos de sujeitos.

Se o caráter referencial da imagem (seja fotográfica, cinematográfica, plástica etc.) pode aproximar-se da tentativa de pontuar um sentido, fixar-se no imaginário do sujeito que a contempla; o caráter artístico pode expandir a possibilidade de aquisição de sentidos diversos. Mas isso se deve apenas à obra de arte ou qualquer imagem está passiva à multiplicidade de sentidos a depender da ordem de produção em que se inscreve? É evidente que não é tão fácil responder a tal questão, pois as imagens produzem sentidos não somente no instante em que foram criadas, mas no instante em que são contempladas, lidas, postas em circulação; a medida em que constroem novos saberes, trazem de volta um acontecimento até então esquecido e atualizam a memória de um povo, fazem ressignificar um outro acontecimento na ordem das discursividades.

²⁸ Cf. STRICKLAND, Carol. Fotografia: as novidades. In: STRICKLAND, Carol. **Arte Comentada**: da pré-história ao pós-moderno. 8. ed. Trad. Ângela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999. p.184-185.

O que queremos dizer é que a produção de sentido múltiplo independe menos da natureza referencial, factual, imanente do texto, e mais dos processos de constituição da leitura do texto – seja ele constituído por uma ou mais de uma natureza compósita. Isso põe em jogo vários elementos exteriores à constituição material do texto em análise. Logo, é preciso levar em conta os sujeitos envolvidos com a linguagem, os interlocutores a partir dos quais e para os quais a materialidade significa diferentemente; a historicidade por meio da qual tal imagem foi posta à produção de significados, face às condições de produção que a fazem produzir os sentidos, bem como o diálogo que uma determinada imagem mantém com outras, postas em circulação antes, noutros lugares.

Para melhor situarmos esta discussão, passemos à análise de uma questão da *parte geral* da prova do ENADE, edição 2008. Façamos aqui três percursos de análise: um primeiro observando apenas o texto enquanto construção composicional²⁹ sem levar em conta sua procedência, o estilo, o conteúdo temático; um segundo estudando sua inserção no exame de avaliação ainda sem levar em conta o texto como enunciado e unidade das práticas de discursos tal como viemos defendendo ao longo dessa dissertação; e um terceiro percurso levando em conta sua natureza enunciativa sem perder de vista o texto misto enquanto materialização do discurso e o deslocamento do texto nas diversas instâncias de enunciação, cuja circularidade e manipulação produzem efeitos de sentidos diversos.

A imagem é composta, em sua materialidade sígnica, por dois sistemas semiológicos distintos (verbal e icônica). Na foto, percebemos duas classes de sujeitos em situações sócio-históricas, temporais e materiais bem diferentes: no primeiro plano, destaca-se um grupo de pessoas enfileiradas e de face monótona - algumas com vasilhames nas mãos - cujo comportamento nos sugere uma situação de aguardo na retirada de alimentos. Tal grupo contrasta com outra imagem ao fundo em que aparecem quatro indivíduos sorridentes e um cão em um veículo em trânsito, cuja composição sugere uma família feliz, fazendo uma viagem prolongada. Das inscrições verbais, distinguimos com muita clareza dois enunciados: a) um em caixa alta com a inscrição no topo WORLD'S

²⁹ O conceito de gênero, nesse sentido, comporta tipos relativamente estáveis de enunciados, o que o define. O enunciado na visão bakhtiniana corresponde às condições específicas e as finalidades das esferas de comunicação oral e escrita. Os gêneros por sua vez caracterizam-se por sua natureza primária e secundária. Estes se definem pela natureza dos primeiros (mais simples), organizados pelos discursos do cotidiano, pouco elaborados. Já o gênero secundário apresenta-se mais complexo e mais evoluído como no caso dos romances, textos científicos, artísticos, tratados, leis etc. Cf. BAKHTIN, M. Os gêneros do Discurso. BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3 ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.277-326.

HIGHEST STANDARD OF LIVING; b) e o outro enunciado com o dizer *There's no way like the American Way*³⁰.

Para compor a questão do ENADE, esta imagem foi destacada do livro *Arte comentada* dos historiadores de arte Strickland e Boswell - conforme aparece no rodapé da figura, a partir da qual se apresentam algumas informações ao estudante, a saber: o gênero em análise (foto), nome da autora (Margaret Bourke-White) seguido de data de nascimento e morte (1904-1971), contextualização histórica da imagem (crise americana de 1929 ou Grande Depressão), destaque da composição artística da foto, créditos da obra de onde se recortou a imagem e a lista de alternativas da questão. Qual o problema desta questão? O que o aluno deveria saber para responder à situação problema? O que o aluno deveria saber para responder-lhe com propriedade? Era preciso que o aluno soubesse ler em língua inglesa tendo em vista que os enunciados verbais apresentavam-se neste idioma ou isso era apenas um detalhe acessório? As informações postas no interior da situação-problema são suficientes para a garantia da resposta correta ou o aluno deveria trazer conhecimentos de análise desta imagem desenvolvidos durante sua formação?

Algumas destas interrogações podem-nos parecer simples de responder, porém elas põem em evidência o papel da escola enquanto lugar de formação de leitor das multiplicidades de linguagem na contemporaneidade. É preciso saber como se dão os processos de letramento da imagem fotográfica, publicitária, fílmica, plástica etc. no Ensino Médio e, por extensão, na educação básica de modo geral. No último item deste capítulo, retomaremos esta discussão pontuando a importância de uma leitura discursiva da imagem na educação média como lugar de constituição de sentidos. Por ora, voltemos à leitura da fotografia em questão situando-a no que concebemos por texto, por enunciado e materialidade do discurso.

Ao recorrermos à história desta foto, notamos que não se trata de uma imagem qualquer. Ela foi produzida no auge da Crise de 1929, nos Estados Unidos, num período em que a fotografia passava a adquirir uma função primordial na história do jornalismo, isto é, servira de documento factual das coberturas de grandes acontecimentos que se inscreveram na história. Nesse sentido, a fotografia poderia ser produzida por via de dois processos de criação (dependendo do fotógrafo): um estético e outro informativo/referencial, o que não significa dizer que as duas características não possam se apresentar

³⁰ A) O mais alto padrão de vida do mundo. B) Não existe um modo de vida melhor do que o dos americanos. (tradução nossa).

numa mesma foto. Obviamente, o tratamento dado à foto depende de quem estava ou, ainda, está por trás da objetiva (câmera), do fotógrafo-artista. Para entendermos melhor o valor que adquiriu a foto em diferentes momentos, devemos voltar à história da fotografia de imprensa com Souza (2004):

a história do fotojornalismo se divide em três evoluções. A primeira, que abrange o período da Primeira Guerra Mundial, da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria, quando se deu a identidade fotográfica para o mundo; a segunda revolução abarca o período em que as agências de notícia voltaram seu interesse para a fotografia, época em que as cores adentraram os veículos de comunicação junto ao movimento de deslocamento das verbas publicitárias para a televisão; a terceira revolução, por sua vez, deu-se com o imediatismo da notícia, momento em que o jornalismo caminhou para a velocidade na produção e divulgação de notícias. (SOUZA, 2004 *apud* GUIMARÃES, 2010, p.39):

A fotografia de imprensa – com existência já há mais de 80 anos - veio adquirindo valores distintos, e seu caráter estético acabou, muitas vezes, perdendo espaço para a *informação impactante do mundo*, já que o impacto confere estímulo ao leitor de um jornal muitas vezes preocupado com a venda de notícia (LIMA, 1988 *apud* GUIMARÃES, 2010). Contudo, mesmo depois da Segunda Guerra, a fotografia já vinha perdendo seu caráter “objetivo”, passando para uma subjetivação que envolvia fotógrafo e câmera. Portanto, para esse novo estilo introspectivo, “mais do que apresentar informação objetiva em forma documental, a câmera expressa sentimentos e manipula a realidade para criar símbolos e fantasias”. (STRICKLAND, 2002, p. 184). Bourke-White, segundo Strickland (2002), tentava ao máximo incluir o caráter verídico da situação fotografada na composição da foto, porque esta era produto estético e informativo ao mesmo tempo.

Sem entrarmos nas discussões mais atuais acerca das características constitutivas deste gênero e os pressupostos que distinguem uma fotografia como imagem estética de outra como imagem referencial, já que não é esse nosso objetivo, podemos ler a foto de Bourke-White a partir do conceito foucaultiano de enunciado, destacando as propriedades que o definem.

Se tomarmos a imagem de Burke-White como uma simples foto tal como foi feita no ano de 1929, diríamos que seu “sentido único” e informativo não se sustenta no plano do visível apenas, em que pessoas abatidas pela crise daquele ano,

em sua maioria negra, buscavam por alimentos. A riqueza do texto está justamente na composição – *artística*, que lhe confere um caráter polissêmico. A autora da foto capturou um evento talvez único por ter notado um contraste entre os sujeitos vitimados pela crise estadunidense e um *outdoor* enorme (*Cf. billboard*, na Figura 4.1) ao fundo anunciando um modo de vida promissor aos americanos e aos imigrantes.

Não se trata de uma foto em que, no primeiro plano, aparecem os sujeitos e, ao fundo, uma simples paisagem. Ao contrário, há aí a ironia estampada de dois enunciados em confronto retratando um modo de vida paradoxalmente publicizado e outro efetivamente vivenciado. O processo antonímico visto entre as duas formações discursivas foi registrado pela fotógrafa, que destacou, em um clique, as contradições de um país líder de um sistema capitalista injusto que, de um lado, evidenciava um discurso de desenvolvimento e promessas do famoso *American dreams*; de outro, um país que não conseguia conter as consequências deste sistema econômico excludente.

QUESTÃO 5

A foto a seguir, da americana Margaret Bourke-White (1904-71), apresenta desempregados na fila de alimentos durante a Grande Depressão, que se iniciou em 1929.



STRICKLAND, Carol; BOSWELL, John. *Arte Comentada: da pré-história ao pós-moderno*. Rio de Janeiro: Ediouro [s.d.].

Além da preocupação com a perfeita composição, a artista, nessa foto, revela

- (A) a capacidade de organização do operariado.
- (B) a esperança de um futuro melhor para negros.
- (C) a possibilidade de ascensão social universal.
- (D) as contradições da sociedade capitalista.
- (E) o consumismo de determinadas classes sociais.

Figura 4.1: 2008_05enadeQuímica

A diferença se acentua mais ainda ao se notar a desigualdade sócio-econômica entre aqueles que estão a pé e os que viajam num veículo, que ameaçam passar por cima. Tal leitura é feita na ordem das discursividades, porque é a partir deste lugar que podemos compreender os efeitos de sentido concebidos na enunciação. De fato, não há somente este sentido porque o enunciado dialoga com outros, ele está sempre eivado por outros enunciados, já que os discursos são sempre heterogêneos, mesmo que se queira uma unicidade, uma homogeneidade do dizer e do mostrar. Então,

se a noção de enunciado utilizada por Foucault é próxima àquela tomada pela AD (atividade de produção de um discurso por um sujeito enunciativo em uma situação de enunciação), o enunciado encontra-se, em compensação, ligado à noção de *repetição*. A existência do enunciado é da ordem de uma *materialidade repetível* que “se dirige, segundo uma dimensão, de algum modo *vertical*, às condições de existência dos diferentes conjuntos significantes” [...]. A oposição enunciado/enunciação permite aqui pensar o discurso na unidade e na diversidade, na coerência e na dispersão, na repetição e na variação. Tal oposição reparte esses modos contraditórios de existência do discurso como objeto nos dois níveis, o do enunciado e o da formulação, que a descrição das FD põe em jogo: a existência vertical, interdiscursiva de um sistema de formação dos enunciados assegurando ao discurso a permanência estrutural de uma repetição, corresponde à existência horizontal, intradiscursiva da formulação, onde o enunciado pode produzir uma variação conjuntural. (COURTINE, 2009, p. 91-92, *destaque do original*).

No segundo capítulo deste trabalho, tratávamos destas noções como imprescindíveis para o conceito foucaultiano do enunciado como unidade do discurso, e a partir do qual o eixo vertical correspondia ao interdiscurso (enunciados ditos antes) em relação ao intradiscurso (efetivação material de um



Figura 4.2: Fotografia *American dreams*

novo enunciado). Agora, com a foto em análise tomada como enunciado, podemos estudá-la a partir deste lugar, porém os usos que se fazem dela e as condições enunciativas

conferem novos sentidos, mesmo que se tenha repetido durante todo esse tempo em diversas instâncias de enunciação. Resta-nos saber: o que a tornou recorrente em todo esse tempo? Como os sujeitos a recebem, a lêem, nos lugares em que circulam? A fotografia de Bourke-White mantém as mesmas condições de produção de sentidos se variados os suportes em que passam a circular?

A permanência desta foto ao longo da história é mantida, portanto, pela historicidade de seu discurso que não permite seu apagamento dado a força da memória, que lhe serve de pano de fundo. Por outro lado, como destaca Guimarães (2010, p.32), “o texto fotográfico traz em si um discurso que, muitas vezes, inserido nas mídias, conduz o olhar e o pensar do receptor em direção a caminhos muitas vezes já pré-determinados pelas empresas de notícias”. De uma forma ou de outra, “as fotos fazem parte de um tesouro, que é o tesouro da memória. É preciso conservá-lo e distribuí-lo. Preservá-lo para o futuro, para sempre. Até o fim dos tempos.” (PRODUCTION/ARTE, 1999, *apud* GUIMARÃES, 2010, p. 32). Respondendo a umas das questões acima, poderíamos dizer que a linguagem é o terreno da memória, é o solo fértil a partir do qual os sentidos germinam com o adubo desta memória que os faz permanecer na história; por fim, a linguagem é este espaço onde se materializam os discursos que fazem das práticas individuais e coletivas modos de subjetivação do homem.

Nesta esteira reflexiva acerca da relação entre tempo, linguagem e história em que se dão estas práticas de subjetivação, Foucault (2001b) nos chama a atenção para o fato de que:

Durante muito tempo, considerou-se sem dúvida por várias razões, que a linguagem tinha um profundo parentesco com o tempo, visto que a linguagem é essencialmente o que permite fazer uma narrativa e, ao mesmo tempo, uma promessa. A linguagem é essencialmente o que lê o tempo. Além disso, a linguagem restitui o tempo a si mesmo, pois ela é escrita e, como tal, vai se manter no tempo e manter o que diz no tempo. A superfície coberta de signos é, no fundo, apenas o artil espacial da duração. É, portanto, na linguagem que o tempo se manifesta a si mesmo e, além disso, vai se tornar consciente de si mesmo como história. Pode-se dizer que, de Herder a Heidegger, a linguagem como *logos* sempre teve a nobre função de guardar, de vigiar o tempo, de se manter no tempo e de manter o tempo sob sua vigilância imóvel. (FOUCAULT, 2001b, p. 167)

Nessa perspectiva, uma fotografia ou qualquer outra forma de linguagem que se sustenta no tempo não traz a história de outros acontecimentos deixados no passado, esquecido, enterrado, ao contrário, mas faz, na irrupção de um novo acontecimento, com

que haja sentidos. Não porque os enunciados postos em circulação hoje dependam unicamente deste “assopro enunciativo” vindo de outro lugar, mas porque sua existência significativa só é possível quando há encontro entre este passado latente e o agora; é a inauguração do acontecimento, que depende da memória discursiva da imagem, do leitor da materialidade verbal, do leitor da linguagem mista, como é o caso em questão.

Outro ponto que merece uma reflexão diz respeito à materialidade textual da imagem em análise, já que suas características fogem aos padrões mais recorrentes de uma fotografia. Embora esteja nas cores preto e branco, dadas as condições materiais, físico-química da época, a composição em que as pessoas aparecem na fila diante de um *outdoor* nos faz pensar que se trata de uma montagem em desenho ou foto-montagem. Logo, a depender do lugar de circulação e do acontecimento que a fez emergir, seu conceito de texto vai também variar, porque este atende às condições de circulação e aos sujeitos a partir dos quais produz sentido. Obviamente, é de se estranhar a constituição fotográfica da imagem na prova do ENADE se o candidato nada ou pouco conhece da história dessa foto e muito menos do que os enunciados em língua inglesa podem significar por si só. Carece-nos então pensar a materialidade por meio de alguns percursos metodológicos: compreender a história de emergência da imagem, estudar o funcionamento dos sistemas semiológicos que constituem o todo da imagem e o que a relação estabelecida entre estes sistemas produz do ponto de vista semântico-discursivo, por fim, estudar as possibilidades de sentidos na cadeia dos acontecimentos que a trazem de volta num gesto interpretativo. Nesse viés, estaremos atendendo ao que Pêcheux (2008) nos apresenta para compreender os discursos, isto é, interpretar o discurso é um processo que se faz descrevendo a estrutura, as regras de funcionamento do sistema semiológico, mas também interpretando o acontecimento que é da ordem das discursividades, das práticas de constituição de saberes, das regras que devemos respeitar no jogo da história e em relação aos sistemas internos da linguagem, os signos linguísticos e não linguísticos.

Ele [o sistema de signos] faz parte de uma rede de outros signos que circulam em dada sociedade, signos que não são apenas linguísticos, mas que podem ser econômicos, monetários, religiosos, sociais etc. A cada momento da história de uma cultura corresponde um determinado estado dos signos, um estado geral dos signos. Seria preciso estabelecer quais elementos atuam como suporte de valores significantes e a que regras obedecem esses elementos significantes em sua circulação. (FOUCAULT, 2001b, p. 163).

Em última análise, podemos depreender das reflexões acima a importância daquilo que Foucault (2001b) estabelece para a constituição dos discursos: os enunciados determinados pelos signos que circulam na sociedade e que adquirem valores significantes por conta de sua circulação, por conta das condições de sua emergência. Estes signos obedecem a regularidades, estão em repleta relação com outros... e isso só nos leva a pensar que estes valores é que possibilitam que os enunciados não encerrem um sentido em si mesmo, mas estejam sempre em relação de aliança com sentidos plurais, dado o equívoco, a não completude da linguagem.

4.2 A imagem como operadora de memória

No ano de 2008, quando os Estados Unidos começaram a manifestar os primeiros sintomas da crise econômica, alguns enunciados passaram a circular em diversos suportes midiáticos. Entre eles, a *internet* sem dúvida foi um dos meios em que se viu uma regularidade de textos em diferentes materialidades circular. Quase três anos depois, notamos um recorrente número de enunciados com os sintagmas “grande crise”, “crise econômica”, “crise americana”, “crise financeira internacional”, “crise no setor imobiliário” etc. do ponto de vista verbal. Estamos falando de sintagmas vinculados a cadeias sintáticas de enunciados produzidos dentro de (ou em relação a) uma mesma formação discursiva; não estamos tratando de outras FDs que passaram a ter enunciados com a palavra *crise* ou termo similar provocados pelo enunciado origem “crise americana”.

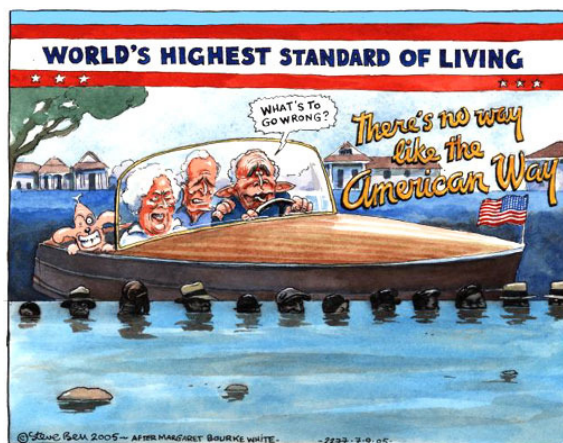


Figura 4.3: Charge *American dreams* (internet)

Por outro lado, em volume tão expressivo quanto aquele dos enunciados verbais de que tratamos há pouco, circulou também um expressivo número de desenhos, pinturas, charges, cartuns etc. mobilizados pelo mesmo acontecimento. Nessa conjuntura em que milhares de novos enunciados surgem compondo uma rede interdiscursiva – já que cada

um vem contagiado por outros enunciados -, emerge uma charge postada em um *blog*³¹ para compor o inapreensivo arquivo de tudo aquilo que pôde ser dito e ser mostrado sobre a *crise econômica internacional*. O mais curioso é que os mesmos enunciados verbais e alguns icônicos da fotografia de Bourke-White voltam a circular, compondo o eixo sintagmático do texto misto presente na charge (Cf. Figura 4.3).

A atualização da fotografia de 1929 traz outros signos como uma lancha em vez de um carro, três pessoas brancas idosas com face derrisória no veículo, a paisagem urbana ao fundo em vez de campesina, a fala do condutor *What's to go wrong?*³², a bandeira americana na proa da lancha e os sujeitos em fila quase totalmente submersos em um rio. As próprias cores vermelha, azul e branca reforçam os símbolos estadunidenses já presentes na bandeira. A contradição presente no discurso da charge se evidencia entre os sujeitos da fila e os que viajam na lancha como se estes estivessem a passar por cima daqueles (tal como na foto de Bourke-White); mas não percebendo a condição a que se encontram, questionam “o que há de errado com eles?” Quase 80 anos depois, os enunciados *WORLD'S HIGHEST STANDARD OF LIVING* e *There's no way like the American Way* reaparecem mantendo sua mesma estruturação sintática. O que mudou? A formulação, decerto, em nada mudou, mas seu sentido já não é mais o mesmo por algumas razões: a) as condições sócio-históricas que possibilitaram seu reaparecimento não são mais as mesmas, ainda que se trate de uma crise de ordem aparentemente semelhante à do ano de 1929; b) os sujeitos do discurso já não são os mesmos; c) a relação que estes enunciados mantêm com outros sistemas semiológicos no conjunto da materialidade também é distinta daquela vista na fotografia, até porque aqui já não se trata da mesma materialidade por ser uma charge; e, finalmente, d) pelo fato de a enunciação ser singular a cada momento em que um enunciado é posto em funcionamento. Podemos ainda exemplificar com as próprias palavras de Foucault (2001b), ainda que ele esteja tratando de uma frase como enunciado produzido diferentemente no interior de um outro discurso – o literário – este é também constituídos por diversos enunciados igualmente heterogêneos, por diversos saberes de uma cultura:

³¹ Blog: Disponível em: http://www.democraticunderground.com/discuss/duboard.php?az=view_all&address=105x3967067. Acesso em: 20 set. 2010.

³² O que há de errado?

As duas frases “Durante muito tempo deitei cedo” e “Durante muito tempo deitei cedo”, a primeira sendo uma frase que eu digo e a segunda sendo a que leio em Proust, embora verbalmente sejam exatamente idênticas, são, na realidade, profundamente diferentes. A partir do momento em que ela é escrita por Proust no limiar de *Em busca do tempo perdido*, pode ser que, em última análise, nenhuma dessas palavras tenha exatamente o sentido que lhes damos quando as pronunciamos cotidianamente, pode ser que as palavras tenham suspenso o código de onde foram retiradas. (FOUCAULT, 2001b, p. 159)

Do mesmo modo que o filósofo concebe o enunciado para a análise do discurso na literatura e o difere da enunciação, aqui podemos olhar para os enunciados verbais nas duas situações históricas de uso e compreender as razões porque manifestam outras leituras. Conforme Courtine (2009), a formulação difere da enunciação justamente no que diz respeito à historicidade. O enunciado, como dissemos no segundo capítulo, tem uma espessura histórica; a formulação não, já que é próprio do sistema semiológico, e só concebemos seus efeitos se a analisamos a partir do interdiscurso.

Se antes a promessa de um mundo melhor, um modo de vida único e promissor sem o qual nenhum outro sujeito estaria feliz e seguro senão vivendo nos EUA faz parte do discurso publicizado no outdoor contraposto com as condições subumanas daqueles que esperavam por alimentos; na charge, a contradição se evidencia com mais destaque, uma vez que outros sujeitos, na contemporaneidade, vitimados pelos efeitos da crise e, por extensão, do capitalismo já não somente esperam por melhores condições de vida, mas clamam por salvamento pelo fato de estarem afundando.

Os signos visuais do enunciado (lança, água, homens afundando) sugerem, no mínimo, duas possíveis leituras em conflito: de um lado, a tentativa de salvamento de pessoas a ponto de perder a vida; de outro, o veículo que ameaça passar por cima destas pessoas, afundando-os ainda mais. Mas são os signos linguísticos em relação aos signos icônicos que definem a ironia da charge, pondo em questão a ideia de mais alto padrão de vida do mundo, o que reduz o saber posto em anúncio a uma espécie de piada.

Nos subitens a seguir, daremos uma atenção maior à materialidade levando em conta a especificidade da linguagem. Começamos com a linguagem mista que constitui o texto publicitário com objetivos governamentais (produto de uma dada campanha de governo), depois o texto misto em forma de charge e de tirinhas. O texto analisado anteriormente poderia, sem nenhum problema metodológico, aparecer nas análises abaixo,

mas começamos por elas nos pontos acima para pensarmos na imagem como operadora de memória vinculada à fotografia com a qual começamos este capítulo.


4.3 Abordagem semiológica e discursiva em linguagens mistas

4.3.1 O texto publicitário no ENADE

Na parte geral da prova do ENADE, edição 2009, aplicada aos estudantes do curso de Direito³³ (Cf. Figura 4.4), exigiu-se a resolução da questão com base na leitura e análise de um texto publicitário produzido para uma campanha oficial do governo brasileiro promovida pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA)³⁴. A questão apresentou um texto misto precedido por informações motivaram sua criação e uma

QUESTÃO 03:
O Ministério do Meio Ambiente, em junho de 2009, lançou campanha para o consumo consciente de sacolas plásticas, que já atingem, aproximadamente, o número alarmante de 12 bilhões por ano no Brasil.

Veja o slogan dessa campanha:



Estão CORRETAS somente as afirmativas

A) I e II.
B) I e III.
C) II e III.
D) II e IV.
E) III e IV.

O possível êxito dessa campanha ocorrerá porque

I. se cumpriu a meta de emissão zero de gás carbônico estabelecida pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, revertendo o atual quadro de elevação das médias térmicas globais.
II. deixaram de ser empregados, na confecção de sacolas plásticas, materiais oxibiodegradáveis e os chamados bioplásticos que, sob certas condições de luz e de calor, se fragmentam.
III. foram adotadas, por parcela da sociedade brasileira, ações comprometidas com mudanças em seu modo de produção e de consumo, atendendo aos objetivos preconizados pela sustentabilidade.
IV. houve redução tanto no quantitativo de sacolas plásticas descartadas indiscriminadamente no ambiente, como também no tempo de decomposição de resíduos acumulados em lixões e aterros sanitários.

Figura 4.4: 2009_03enadeDireito

sequência de quatro respostas para serem avaliadas como justificativa do enunciado-problema “O possível êxito dessa campanha ocorrerá porque”. Trata-se de um enunciado-problema que apresenta uma lacuna a ser preenchida com uma ou, no máximo, duas respostas verdadeiras. Neste caso, o aluno, ao olhar para as cinco alternativas, sabia que era preciso apresentar duas justificativas para preencher esta lacuna; neste caso, III e IV conforme gabarito oficial.

³³ Todos os estudantes regularmente matriculados nos cursos avaliados no ENADE no ano de 2009 tiveram que responder às mesmas questões da parte geral da prova – como esclarecemos no primeiro capítulo. A escolha destas e de outras questões aplicadas aos estudantes de Direito foi feita aleatoriamente por nós. Tal procedimento na montagem do *corpus* vai-se repetir também para outros cursos como Fonoaudiologia, Química, Biomedicina, Pedagogia, Letras etc. É interessante conferir o código na base das figuras em estudo conforme detalhamento metodológico também apresentado no primeiro capítulo dessa dissertação.

³⁴ Embora a questão não faça nenhuma referência, a campanha trouxe uma série de informações, imagens, cartazes, fotos, texto em áudio e vídeos a fim de conscientizar a sociedade para a redução de uso de sacolas plásticas. O site oficial da campanha pode ser acessado através do endereço <http://www.sacoeumsaco.com.br/>. Acesso em: 19 set. 2010.

A situação-problema direciona a atenção do aluno com a frase “Veja o *slogan* dessa campanha:”(em negrito). A imagem em vermelho sugere, pelo desenho do formato, a representação de um saco e traz, ao centro, o enunciado verbal em letras brancas maiúsculas “SACO É UM SACO.”. Na base dessa imagem, completa o enunciado anterior, por relação de subordinação, um segundo enunciado: PRA CIDADE, PRO PLANETA, PRO FUTURO, PRA VOCÊ. Portanto, esta combinação entre os dois sistemas de signos (verbal e não verbal), que confere ao texto uma heterogeneidade semiológica, forma um todo da campanha publicitária objetivando explorar o potencial de leitura dos sujeitos a quem este se destina. O signo plástico marcado pela cor vermelha da imagem contrastando-se com o branco do enunciado central convoca o olhar do leitor ao centro desta imagem levando-o a questionar-se sobre o conceito aparentemente óbvio de saco. Afinal, todo saco é por si só um saco, e isso ninguém há de negar.

Sem nos ater à discussão linguístico-filosófica da relação entre a coisa nomeada (saco como objeto empírico) e o significante (*saco*) para designá-la arbitrariamente a partir das concepções de Saussure (2006) para a concepção de signo, pautemo-nos sobre a constituição do texto misto enquanto enunciado capaz de produzir sentidos se inscrito em uma determinada FD.

Imaginemos uma situação em que o leitor depara-se com um cartaz numa grande avenida. De imediato, ele pode se questionar sobre o sentido do enunciado verbal por duas razões: a primeira está relacionada ao caráter óbvio inscrito na frase, e é esta obviedade que o leva a questionar: se “saco é um saco”, qual a novidade disso? Uma segunda razão - que está relacionada a esta pergunta - se evidencia pelo fato de haver dois sistemas sígnicos igualmente importantes. Ambos se manifestam como direcionadores da resposta, e isso vai resolver o problema instaurado. Trata-se da imagem visual do saco vermelho que confirma o primeiro conceito de saco e produz a ambiguidade do segundo na frase (SACO É UM SACO.) e dos sintagmas preposicionados (PRA CIDADE, PRO PLANETA, PRO FUTURO, PRA VOCÊ) que completam o sentido do enunciado anterior e elimina a ambiguidade até então instaurada. As funções sintáticas da mesma palavra no interior do sintagma ajudam a precisar a significação das palavras em conjunção com a imagem, mas também com um conjunto de discursos a que estamos expostos. Lembremo-nos que o sujeito leitor é, muitas vezes, educado na escola e fora dela a buscar um sentido singular às coisas, a traduzir pelo melhor conceito sinonímico; e quando isso não lhe ocorre, há uma tentativa quase excessiva pela resposta verdadeira, pelo melhor sentido possível.

Aproveitando-se desse saber e do jogo de linguagens na construção da ambiguidade, o produtor da campanha cria um problema para, entre outros objetivos, convocar o olhar do leitor.

Posto isso, devemos-nos centrar numa outra reflexão: como o leitor resolve a ambiguidade presente na campanha diante da palavra SACO repetida? Por que manifestam sentidos distintos? Não são tão simples as respostas para questões como estas, e muito menos estão na própria imagem da campanha. É preciso pensá-la a partir de uma perspectiva discursiva que envolve a relação do sujeito com a história para compreender a estrutura do enunciado em questão. Falamos até agora da relação do leitor com a materialidade sem levar em conta os saberes exteriores a esta materialidade para que ele resolva o problema posto e as condições sócio-históricas às quais está assujeitado. Dessa forma, os sentidos do texto da campanha vão variar dependendo do lugar em que ela circula e de sua proximidade com o leitor.

Sugerimos acima que se pensasse num cartaz numa grande avenida para aquela reflexão, agora imaginemos que o mesmo cartaz esteja posto na porta de um supermercado ou ao lado de um shopping e, finalmente, num terreno baldio estampado em um *outdoor* em que o leitor, estando muito próximo, não consiga ver o conjunto. Certamente a leitura da campanha produzirá efeitos distintos, e isso não depende somente da estrutura, mas de outras condições. Por outro lado, é recorrente a estrutura linguística “X é um saco”, em que X assume um lugar de um objeto animado e é valorado negativamente pela palavra *saco* (no singular). Nesse sentido, são frequentes no português brasileiro os enunciados “O filme é um saco!”, “Futebol é um saco!”, “A conversa dele é um saco”, “Suas piadas são um saco”, “Aquele garoto é um saco!” etc. Apesar de a palavra *saco* manter-se no eixo sintagmático como predicado da coisa qualificada, sendo sempre a mesma, em todas as estruturas linguísticas, os sentidos dessa palavra vão mudar assumindo valores negativos como *chato, insuportável, angustiante, cansativo, ruim, prejudicial etc.*

Ainda assim, o discurso manifesto pelos enunciados da campanha pertence a FDs em que os enunciados estão associados às políticas de preservação do meio ambiente, sustentabilidade, redução de CO2 na natureza, combate ao aumento da camada de ozônio, redução do impacto ambiental provocado por sacolas plásticas, por exemplo. Ao entrar em contato com tal campanha, o leitor compreende seu discurso a partir deste lugar. Nesse ponto de vista, o enunciado em questão poderia produzir outros sentidos, o que é próprio da materialidade, mas é devido a este regime de discursividade que alguns de seus sentidos

emergem e não outros em seu lugar. A memória discursiva do leitor, por fazer parte das regras de formação do discurso, confere ao enunciado o caráter de acontecimento, levando-o a compreender que SACO É UM SACO PRA CIDADE, PRO PLANETA, PRO FUTURO E PRA VOCÊ (dêitico que identifica numa coletividade a individualidade do consumidor). Tanto o uso do dêitico quando a variante não normativa “pro/prá” aproximam o leitor a uma linguagem informal, do dia-a-dia, uma linguagem das relações cotidianas, cujo efeito suavizado dos/nos signos da campanha elimina o caráter doutrinário, autoritário, do discurso sem deixar de ser pedagógico, conscientizador.

Mas voltando à questão do ENADE, percebemos que, em nenhum momento, há na problemática estabelecida para análise um direcionamento na lista das quatro justificativas (I, II, III e IV) para a resolução da questão com base na análise direta da imagem. Conforme já defendíamos na organização do *corpus* desta pesquisa, isso significa que, embora o texto imagético esteja no centro do problema, apenas figura como ilustração ou, quiçá, pretexto para a reflexão do aluno. Se as informações dos pontos III e IV justificam (e completam) o enunciado “o possível êxito dessa campanha ocorrerá”, por que o tempo verbal do verbo *ocorrer* tem aspecto de futuro? Não deveria ser referida no passado, *ocorreu*? Há alguma relação de causa e consequência entre a circulação da campanha e as razões que provocaram a adoção, “por parcela da sociedade brasileira, [de] ações comprometidas com mudanças em seu modo de produção de consumo, atendendo aos objetivos preconizados pela sustentabilidade” bem como a “redução tanto no quantitativo de sacolas plásticas descartadas indiscriminadamente no ambiente, como também no tempo de decomposição de resíduos acumulados em lixos e aterros sanitários”?

Notamos, portanto, que a resposta não carece de um saber restrito à materialidade do discurso presente na imagem, mas a outro conjunto de saberes adquiridos por discursos pertencentes à mesma FD da qual o enunciado lido no conjunto da imagem também faz parte. Esta não é objeto de análise propriamente dita, mas é uma espécie de informação pivô, com função ilustrativa, reflexiva tal como os dados fornecidos no início da questão. O texto misto, sabemos, tem um potencial discursivo muito produtivo, o que possibilita leituras promissoras se exploradas a partir de suas categorias internas e externas, isto é, além de a análise poder ser feita tanto no que diz respeito aos sistemas semiológicos quanto à sua inscrição nos limites históricos que engendram tanto sua polissemia significativa quanto o seu fechamento semântico, pode também exigir uma relação de interdependência entre os diferentes sistemas. O texto misto ou qualquer outro sistema de

signo não produz sentido por si só, mas pelas relações internas estabelecidas entre um signo e outro, entre o conjunto de signos na história mantendo diálogos com outros já produzidos e entre os sujeitos e vice-versa. Este texto, é bem verdade, já não tem o mesmo potencial discursivo do que teve quando fora dessa prova, que fazendo recorte, e a adaptação para o exame promoveu um outro domínio discursivo, já que aqui funciona diferente, está em relação com outros discursos. Estas reflexões, no momento em que se ensina o aluno a ler uma questão imagética, na escola, por exemplo, devem ser apresentadas a fim de que este aluno o analise não como um texto solto, desvinculado de suas condições de produção e circulação, mas como um texto com valor de enunciado capaz de manifestar sentidos devido a sua condição de funcionamento na enunciação.

4.3.2 A charge e as tirinhas nos dois exames

Do número de questões tanto do ENEM quanto do ENADE estudadas, percebemos uma considerável regularidade de textos formados por enunciados verbo-visuais, e isso só veio a confirmar aquilo que já tínhamos identificado com as constatações numéricas da incidência de textos com essas características ao longo dos últimos quatro anos. Reservamos para este tópico, algumas questões que trazem outro tipo de regularidade. Do ponto de vista da materialidade, identificamos a presença de charges e histórias em quadrinho. No que tange aos discursos manifestos neste conjunto de textos, constatamos enunciados evidenciando problemas sociais bastante conhecidos como segurança pública, meio ambiente, saúde, educação, habitação, desemprego, subemprego, violência etc. O curioso é que alguns deles estão atrelados à conjuntura governamental para a qual e sobre a qual, geralmente, se dirige uma crítica marcada por um tom irônico-humorístico.

As charges e histórias em quadrinhos em livros didáticos, em provas de processos de seleção e em exames de avaliação no Brasil são bastante frequentes e isso não representa mais nenhuma novidade, ao menos hoje. No entanto, de acordo com Ramos (2007)³⁵, o aparecimento desse gênero como objeto de estudos nas escolas e de avaliação

³⁵ O pesquisador Paulo Eduardo Ramos, atual professor titular da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) desenvolveu estudos de doutoramento em um conjunto *corpus* constituído por piadas, tiras cômicas e história em quadrinhos. Seus principais pressupostos teórico-metodológicos versavam sobre os estudos da *teoria do texto*, *análise da conversação*, *teoria do humor e da comunicação* além de ter desenvolvido leituras relacionadas aos *gêneros do discurso* de base bakhtiniana, semiologia de Barthes e teoria semiótica para análise de textos visuais. No apurado estudo, o pesquisador defendeu a tese de que *tanto as tiras cômicas quanto as piadas tradicionalmente conhecidas em linguagem apenas verbal comportavam*

em processos seletivos é recente, data da década de 1990 em diante; como objeto de estudo científico é mais recente ainda. Ele defende que as razões que influenciaram alguns estudos nesse aspecto foram basicamente duas com as quais estamos plenamente de acordo: i) a inclusão desse tipo de linguagem nas práticas pedagógicas orientadas pelos PCNs e ii) a inserção dos quadrinhos nos exames vestibulares, especialmente no da Unicamp. Segundo o pesquisador, a primeira questão dessa universidade apareceu na prova de língua portuguesa de 1990, quando se usou uma charge do americano Dik Browne, sobre a qual se pediu dos candidatos a resposta a três perguntas voltadas à interpretação com base na ambiguidade provocadas por um “artifício sintático” (expressão do autor da pesquisa) para explicar “*a elipse verbal na construção ‘dor no estômago (algo para causar/curar dor no estômago).*” (op. cit., p.14). Ramos (2007) defende também que este tipo de gênero só veio a aparecer no vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) da Universidade de São Paulo em 1997, e nos anos seguintes nas provas do ENEM.

Ramos (2007, p.14)³⁶ respaldado pelos primeiros estudos dessa materialidade no Brasil, sobretudo por via dos trabalhos de Aguilera (apud RAMOS, 2007.) faz a seguinte observação:

A presença de quadrinhos nas provas de vestibular e a inclusão do tema nos PCNs levaram a linguagem dos quadrinhos para dentro da escola e para a realidade pedagógica do professor. Surgiram novos problemas. O principal deles: pode-se usar quadrinhos no ensino? A resistência vista na década de 1970 parecia ainda presente. Aguilera (1997, p. 382), ao trabalhar com tiras cômicas em comunicação no Gel (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo), evidenciava ecos do problema: “selecionamos um tipo de texto que, polêmico, por ser censurado por uns, questionado por outros e adotado por terceiros, está, há algum tempo, conquistando um lugar de destaque na escola: o texto humorístico sob a forma de tiras cômicas”.

estratégias textuais semelhantes para provocar o efeito de humor, o que confirmou umas das hipóteses que motivaram a investigação. (grifos nossos). Cf. RAMOS, P. E. **Tiras cômicas e piadas**: duas leituras, um efeito de humor. 2007. 424f. Tese (Doutorado em Filologia em Língua Portuguesa). Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa/Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade do estado de São Paulo – FFLCH/USP, 2007.

³⁶ Pelo fato de nós termos tido acesso à tese do professor Paulo Eduardo Ramos dividida em três partes por meio virtual em formato PDF e sem numeração, devido a impossibilidade técnica de se obter na íntegra em apenas um arquivo, a referência (ou citação) ocorre levando em conta cada parte bem como a numeração de página obedece àquela que aparece na barra do programa que disponibiliza neste formato. Essa numeração não corresponde, portanto, à da tese no original, na qual não aparece em nenhuma página nenhum número. Cf. divisão no link disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/pt-br.php>>. Acesso em: 14 out. 2010.

Com a afirmação do pesquisador, podemos pensar que a inclusão desse gênero no ensino, embora a partir da década de 1990 - sob influência dos dois fatores supracitados - essa materialidade de discurso tenha entrado no espaço escolar, isso se deu de forma tímida por conta de resistência que se enfrentava dada às consequências históricas por que passava a sociedade nas duas décadas anteriores diante do fenômeno da repressão militar. A piada, a comédia, a sátira, o riso gratuito, o humor, o sarcasmo eram, de certo modo, postos em escanteio no processo de ensino nesses períodos, quando é justamente nesse tipo de linguagem que se evidencia a heterogeneidade discursiva ativa para manifestar uma crítica contra determinados acontecimentos e comportamentos recorrentes na sociedade. É importante ressaltar que esta reflexão não é trazida por Ramos (2007), haja vista que suas preocupações não partem da materialidade como lugar de manifestações de práticas de discursos e constituição de sentidos sempre em relação a outros discursos tal como viemos defendendo nesta dissertação.

Ainda com respeito ao texto misto nesta modalidade, é preciso fazer uma retomada dos dados quantificados no primeiro capítulo desse trabalho para os quais constatados uma incidência plural de linguagens nas provas a partir de 2004, como já dissemos naquele momento de amostragem do *corpus*. Conforme a disposição do Quadro 1.1 e do Quadro 1.2 (Cf. Capítulo I), exceto em 1998 - ano da primeira edição do ENEM - e 2006, em todas as outras edições, houve pelo menos uma questão envolvendo charge e história em quadrinhos. Naquelas provas em que apareciam em média 8 questões envolvendo texto misto, a recorrência era ainda maior destes dois tipos de gênero. Isso nos levou a dirigir nossa atenção para este fenômeno de forma mais especial. Eis porque reservamos para o final deste trabalho uma atenção maior por alguns motivos, a saber: i) o tom crítico relacionado a algum acontecimento ocorrido na sociedade, em especial a brasileira; ii) em boa parte destes textos haver humor e crítica acerca de órgão governamental; iii) a relação indiscutivelmente necessária entre dois ou mais sistemas semiológicos (predominando o verbal e o visual); além de iv) a incidência desse tipo de materialidade ser quase sempre predominante como dissemos acima.

Diante destes argumentos, queríamos responder a alguns questionamentos: como a charge e a história em quadrinhos aparecem nas provas? O que se exige na avaliação de competências e habilidades no processo de leitura destes gêneros?

Nas próximas análises, voltaremos a estas questões a fim de respondê-las ainda que tais respostas não devam ser reduzidas a uma única perspectiva de leitura, isto é, a discursiva.

Embora já tivéssemos usado diferentes nomenclaturas para identificarmos aquilo que tomamos como objeto de análise discursiva como *enunciado*, tal como viemos trabalhando para estudar a imagem fotográfica, publicitária, a pintura, o desenho etc., faz necessário diminuir a ambiguidade e confusão que, muitas vezes fazemos, ao nos referir, especialmente, à charge e à história em quadrinho, bem como tira, vinhetas, cartum, tiras cômicas, tirinhas etc. muitas vezes utilizados como sinônimos. Não é nossa pretensão aqui esgotar esta discussão nem sanar as confusões que, há muito, têm se instaurado em torno das nomeações. Como defende Ramos (2007, p.78):

Há uma zona nebulosa na região que envolve todas essas nomenclaturas. A dificuldade de perceber as características de cada um dos textos tem fomentado uma classificação indiscriminada e sem critério no uso dos termos [...]. Isso pode criar expectativas diferentes de leitura, o que pode trazer confusão no processo de compreensão textual.

O linguista reconheceu em sua pesquisa que a pluralidade de nomes é tanto maior quanto o é para o número de produtores de charges, cartuns, tiras e histórias em quadrinhos. Logo, cada um deles os concebe com características distintas e a seu modo, mantendo quase unanimemente o caráter humorístico destas linguagens. Ramos (2007) pretendendo reduzir a confusão que geralmente se faz nos centros de pesquisa a fim de facilitar metodologicamente suas análises, fez algumas distinções com base em trabalhos de vários pesquisadores³⁷.

Mas o que é charge então? Trata-se de história em quadrinho ou este é um gênero discursivo bem diferente daquele? Vamos por parte.

A partir destes estudos, ele percebeu que algumas das características destas linguagens são bem específicas, outras mais genéricas, o que contribui para a confusão conceitual. Para tanto, a charge geralmente é feita numa única cena narrativa, com um tom crítico-humorístico, muitas vezes aborda um assunto recente oriundo do próprio noticiário do jornal daquele dia em que ela veio a circular.

³⁷ Alguns destes estudos tiveram por base os trabalhos de pesquisadores como os de Maingueneau (2002), para a noção de *gêneros do discurso*, e os de Cagnin (1975), Eco (1993), Fonseca (1999), Romualdo (2000), Santos (2002), Riani-Costa (2001; 2003), Silveira (2003), Mendonça (2003), Junior (2006), para as teorias sobre humor. Cf. Ramos (2007).

Com uma recorrência bastante notável, a charge no Brasil está relacionada geralmente a uma questão política, esportiva, especialmente futebolística envolvendo técnicos, jogadores, árbitros ou, mesmo, torcedores famosos, sobre os quais acabam surgindo com caráter humorístico. Elas circulam em grande parte nos jornais impressos, sobretudo em colunas opinativas, mas é no meio *on-line* que elas têm se manifestado com mais incidência. De acordo com Teixeira (2005), a charge caracteriza-se por ser um texto humorístico com base na identidade de um indivíduo pela diferença. Ela parte deste indivíduo real para recriá-lo em uma personagem de ficção com características diferentes daquelas reconhecidas no indivíduo; já a caricatura tem como base as semelhanças do indivíduo com quem se pretende estabelecer a situação de humor. Ramos (2007, p.94-45) por sua vez, nesta mesma linha de pensamento, defende que “a caricatura é um elemento estilístico da charge [...], busca-se constituir uma identidade marcada no corpo exageradamente deformado, mas mantendo traços singulares do sujeito”. Assim, podemos concluir que o traço caricato pode se manifestar em um ou mais personagens na charge, mas isso não é condição *sine qua non* para sua definição.

Os quadrinhos (ou história em quadrinhos) correspondem a gêneros mais amplos veiculados geralmente em forma de livro, revista, fanzine³⁸ e apresentam uma narrativa mais ampla que pode ser acompanhada nas vinhetas (os quadros) separadas por hiatos. Nem sempre estas narrativas apresentam conteúdos fortemente irônicos, cômicos, humorísticos. As tiras já se assemelham às histórias em quadrinhos, mas o que as difere são a duração de sua narrativa e a pretensão com um efeito crítico-humorístico imediato. De acordo com Ramos (2007), as tiras são originárias dos EUA, mas acabaram ganhando visibilidade e circulação em diversos países, entre os quais, o Brasil - onde há uma grande circulação em jornais, sites, *blogs* etc. Para ele, cada tira é parte de uma narrativa maior. Em suma, estamos de acordo com o linguista quando defende que podemos entender

por história em quadrinhos o grande rótulo que une todas essas características e engloba a diversidade de gêneros, rotulados de diferentes maneiras, utilizam a linguagem dos quadrinhos para compor um texto narrativo dentro de um contexto sociolinguístico interacional. Por isso defendemos que a caricatura não seja uma história em quadrinhos, principalmente por não conter uma narrativa (o predomínio

³⁸ Palavra originária da expressão inglesa *fanatic magazine*; o suporte textual corresponde a uma revista feita geralmente em papel sulfite; trata-se de uma publicação despreziosa, de produção gráfica e textual independente; seu uso é bem genérico.

é de tipo textual descritivo. Trata-se apenas de uma ilustração. (RAMOS, 2007, p. 120).

Feita essa breve caracterização, sem pretendermos resolver as confusões instauradas neste ínterim - o que carece de pesquisas mais aguçadas e com este objetivo -, mas apenas situar as características destas linguagens nas provas do ENEM muitas vezes tomadas como se fossem uma coisa só, partimos para uma leitura mais focada nas questões onde elas aparecem. Voltando então nossa leitura àquelas questões que deixamos em suspense: como a charge e a história em quadrinho aparecem nas provas? O que se exige na avaliação de competências e habilidades no processo de leitura destes gêneros?

A primeira vez em que o ENEM apresentou esta modalidade de texto foi na edição de 1999. Duas ao todo. A primeira correspondia à questão discursiva (REDAÇÃO) para a qual se pedia que o candidato “Com base na leitura dos quadrinhos e depoimentos, [redigisse] um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: Cidadania e participação social” (Cf. Anexo). Aparece ao lado dessa proposta de escrita a primeira confusão com o nome “quadrinhos”, quando, a nosso ver e com base nas discussões supracitadas, se poderia ter aqui uma tira do cartunista, quadrinista e jornalista carioca Henrique de Sousa Filho – Henfil (1944-1988). O texto recortado para a questão do ENEM foi publicado, em 1997, em uma coleção denominada *Fradin* pela editora carioca Codecri.

Na oitava questão (prova amarela) desta mesma edição do ENEM, figurou uma tira de Joaquín Salvador Lavado (1932), o famoso quadrinista argentino Quino, criador de Mafalda. A tira apareceu publicada no livro *Mafalda inédita* publicado pela editora paulista *Martis Fontes* em 1993. Como não é de se estranhar, diríamos (num gesto humorístico) que a personagem é a mais famosa do ENEM, sendo ela quem estreou o exame antes mesmo de outros personagens de autores brasileiros, que viriam a aparecer nas edições seguintes, como a *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza. Como podemos ver na Figura 4.5³⁹, a situação-problema exigia que o candidato observasse as falas dos personagens da tirinha e analisasse o emprego do pronome e seu sentido no contexto. Notemos que a avaliação da competência linguístico-discursiva do aluno se pauta nas noções de contexto, contexto narrativo, classe gramatical (uso de pronomes) e sentido.

³⁹ Reservemos a análise discursiva para outras questões, haja vista que esta questão faz parte de uma prova anterior a 2004. Apenas apresentamos esta leitura aqui pelo fato de ser a primeira prova em que aparece o texto misto e por esta prova bem como as outras anteriores a 2004 terem sido objeto de estudo no que tange à forma gradual de manifestações de textos semiologicamente heterogêneos.

08

(QUINO. *Mafalda inédita*. São Paulo: Martins Fontes, 1993)

Observando as falas das personagens, analise o emprego do pronome **SE** e o sentido que adquire no contexto. No contexto da narrativa, é correto afirmar que o pronome **SE**,

(A) em I, indica reflexividade e equivale a "a si mesmas".
 (B) em II, indica reciprocidade e equivale a "a si mesma".
 (C) em III, indica reciprocidade e equivale a "umas às outras".
 (D) em I e III, indica reciprocidade e equivale a "umas às outras".
 (E) em II e III, indica reflexividade e equivale a "a si mesma" e "a si mesmas", respectivamente.

4 AMARELA

Figura 4.5: 1999_08enem

Ao contrário da questão anterior – que explora um conhecimento linguístico pautado nas concepções de língua sob a égide da gramática normativa -, a questão seguinte (Cf. Figura 4.6) nos apresenta uma outra reflexão com vista à interpretação. Nas duas

Texto II – questões 2 e 3

Millôr e a ética do nosso tempo

MAS DE UMA COISA O SENHOR PODE ESTAR CERTO, SE ALGUM DIA EU ABRIR MÃO DE MINHAS CONVICÇÕES MORAIS, A PREFERÊNCIA É SUA.

Millôr Fernandes. *Veja*, São Paulo, 27/10/1976.

QUESTÃO 2

A charge de Millôr apresentada no texto II aponta para

(A) a fragilidade dos princípios morais.
 (B) a defesa das convicções políticas.
 (C) a persuasão como estratégia de convencimento.
 (D) o predomínio do econômico sobre o ético.
 (E) o desrespeito às relações profissionais.

QUESTÃO 3

O texto I e a charge do texto II tratam, em comum,

(A) do total desrespeito às tradições religiosas e éticas.
 (B) da defesa das convicções morais diante da corrupção.
 (C) da ênfase no êxito econômico acima de qualquer coisa.
 (D) da perda dos valores éticos nos tempos modernos.
 (E) da perda da fé e da esperança num mundo globalizado.

Figura 4.6: 2004_02_03enadeFono

situações, é bem verdade, poderíamos dizer que se avalia um conhecimento da ordem do semântico, para a qual, naquela um elemento linguístico categoricamente gramatical que é objeto de estudo e responsável por diferentes sentidos. É como se cada uso do “SE” carregasse um sentido que varia conforme o “contexto” de uso. Um problema de ordem semântica aí é estudado isoladamente; não se explora sua relação com outros sistemas de

signos, a noção de “*amar/amor*” posta em jogo e, sobretudo, a concepção de amor vinculada a outros discursos como, por exemplo, aqueles que emergem em épocas natalinas, a reciprocidade do abraço, a troca de presentes, o consumismo, o discurso cristão etc.

Por outro lado, a charge, diferentemente da tira acima, põe em evidência a leitura baseada no conteúdo da materialidade, sem se prender a elementos responsáveis por efeitos de sentidos como aquele sugerido no texto somente visual, simulando uma prática de acordos políticos, conluíus, trocas de favores. O próprio título do texto (*Millôr e a ética do nosso tempo*) e a promessa em tom condicional presente na fala de uma das personagens põe em destaque saberes positivamente valorizados (e exigidos) pela sociedade quando se trata de ética, moral, justiça, honestidade, lisura e defesa do bem público para e nas práticas políticas.

Se observarmos, conforme consta da questão, a charge foi publicada em 27 de outubro de 1976, na *Veja*, se atualiza num momento em que, desde aquela época e em tempos de ditadura militar no Brasil, se exige boas práticas e comportamentos éticos na política nacional. Daí, a questão teria como uma das possibilidades de explorar discursos desta imagem, sem perder de vista saberes históricos, semiológicos e ideológicos, a natureza do humor, ainda que este viesse levemente explícito, construído em torno de personagens políticas. É bom lembrar que o fato de os personagens serem anônimos contribui para uma outra discursividade distinta daquela que se apresentasse nomeada, identificada. Aqui não se trata de estabelecer uma identidade do indivíduo que, em função de interesses pessoais, práticas corruptoras, mentiras, troca de favores para benefício próprio etc. já que há uma tentativa de mostrar uma recorrência no campo da política brasileira, que se constitui em discurso... mais do que uma prática, uma prática de discurso que se materializa na linguagem.

A questão do humor nas materialidades verbo-visuais dessa natureza é uma constante, e, como dissemos, quando se trata de política, ela adquire reforço que vai da piada leve à caricatura sarcástica, que explora rostos e corpos que tendem a dizer mesmo sem palavras. Antes de passarmos a esse ponto, devemos pensar ainda na função do humor nestes textos.

Ramos (2007), em sua pesquisa, defendeu a existência de uma relação bastante íntima entre o humor produzido numa piada e as tiras cômicas. Os processos pelos quais se chegam ao efeito humorístico são, para ele, diferentes, já que se tratam – a depender da

materialidade – de sistemas semióticos diferentes, mas as estratégias textuais compartilhadas pelos dois gêneros para provocar efeitos de humor são semelhantes. Sem pretender nos contrapor ao pensamento do linguista, tendo em vista que seus objetivos diferem dos nossos, pensamos por outra via. Diríamos aqui que as condições que promoveram e ainda promovem efeitos de humor em texto como o que analisamos dependem de fatores históricos dos mais variados, o que nos leva a entender que seus efeitos são bastante diversos. Logo, a noção de enunciado nos é crucial porque ele tem valor de acontecimento para o qual os sentidos são distintos quando cada evento que o faz emergir é também único. Uma mesma formulação pode dizer respeito a diferentes enunciados; porém, formulações bem distintas podem estar relacionadas a um mesmo enunciado. Isso se deve ao fato de que a significação e os sentidos de um enunciado dizem menos respeito à materialidade formal e concreta e mais à materialidade institucional onde é produzida e posta à circulação.

Quando pensamos na materialidade como enunciado proposto por Foucault (2008), paramos de olhar somente para a estrutura da língua (ou do texto imagético) e nos voltamos também para o acontecimento onde se concretiza o real da história. Não se pode mais pensar no enunciado repetível responsável pela produção de sentido (no singular) já que, dessa forma, não se defende o equívoco próprio da língua e as contradições dos discursos resultantes desse valor. Então o humor, nestas circunstâncias em que analisamos, é uma recorrência que tal materialidade permite graças às estratégias textuais (RAMOS, 2007), embora estas estratégias dependam de fatores intra e extralinguísticos. Mas o que está em foco é, de um lado, o que permitiu sua emergência, o que nos leva ao riso, e, de outro, o que produzem quando lemos estes textos.

Nesta esteira reflexiva, Possenti (2010) defende que o humor está relacionado a acontecimentos de curta duração, tem a ver com a história e a memória. Nesse sentido, é preciso pensar na linguagem do ponto de vista da história, mas também relacioná-las a novos acontecimentos e perceber os efeitos manifestados a partir dessas relações. E estes acontecimentos são de diversas dimensões como o estruturalismo, o feminismo, o nacionalismo, a pós-modernidade, e não somente um editorial, o lançamento de uma obra, a vitória ou, mesmo, a derrota de um time etc. O interessante, nesse sentido, é pensarmos nas regras de funcionamento dos discursos e nas regras que os regem. Pensar então no enunciado como acontecimento histórico nos leva a fugir da estrutura, desviar do limiar do unicamente estabelecido.

Enfim, mesmo que os discursos hoje retomem e reforcem outros (como aquele visto na charge da Figura 4.6 produzida em 1976), a leitura que se faz dela agora atualiza saberes de diversa natureza, produzem outros e estão em relação interdiscursiva com enunciados antes inimagináveis.

QUESTÃO 02:
Leia o gráfico, em que é mostrada a evolução do número de trabalhadores de 10 a 14 anos, em algumas regiões metropolitanas brasileiras, em dado período:

NÚMERO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES TRABALHANDO É O MAIOR EM 19 MESES
 Evolução do número de trabalhadores de 10 a 14 anos nas seis regiões metropolitanas avaliadas na PME (Pesquisa Mensal de Emprego)

Período	Número de trabalhadores (em mil)
1º ponto	83 mil
2º ponto	88 mil
3º ponto	88 mil
4º ponto	103 mil
5º ponto	132 mil

Fonte: IBGE

<http://www1.folha/uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u85799.shtml>,
 acessado em 2 out. 2009. (Adaptado)

Leia a charge:

www.charges.com.br,
 acessado em 15 set. 2009.

Há relação entre o que é mostrado no gráfico e na charge?

A) Não, pois a faixa etária acima dos 18 anos é aquela responsável pela disseminação da violência urbana nas grandes cidades brasileiras.
 B) Não, pois o crescimento do número de crianças e adolescentes que trabalham diminui o risco de sua exposição aos perigos da rua.
 C) Sim, pois ambos se associam ao mesmo contexto de problemas socioeconômicos e culturais vigentes no país.
 D) Sim, pois o crescimento do trabalho infantil no Brasil faz crescer o número de crianças envolvidas com o crime organizado.
 E) Ambos abordam temas diferentes e não é possível se estabelecer relação mesmo que indireta entre eles.

Figura 4.7: 2009_02nadeDireito

Ainda sob a questão do humor, retomemos agora o ponto que deixamos em evidência. Trata-se do caráter derrisório representado na imagem do corpo em charges. E neste caso, não se trata de charge de cunho político apenas, mas de diversas ordens.

O conjunto de textos presente no recorte acima (Figura 4.7) é composto por uma charge caracterizada pela natureza sincrética de sistemas semiológicos diferentes que circulou inicialmente em suporte virtual (ver créditos na base da imagem) e um gráfico contando com signos verbais (letras em azul, caixa alta e letras minúsculas em tamanho menor), dados numéricos comuns para a materialidade de representação estatística, curva de evolução do gráfico, além de informações de referência postas pelo elaborador da questão como fonte IBGE, UOL, data de acesso e informação de que tal gráfico foi adaptado. Esta questão nos é peculiar diante do universo de questões estudadas por trazer à

pauta umas das questões que mais defendemos ao longo deste trabalho: o processo de leitura e interpretação de texto que se dê nas *relações* entre signos de natureza distinta. E neste caso em particular observamos que a proposta explora do aluno habilidades de leitura para refletir conhecimentos de textos aparentemente lógicos, com tentativa de conduzir o sentido para um sentido singularizado na imanência dos números e relacionar a outra materialidade que, sendo uma charge, se constitui como um texto polissêmico, tendo em vista que, nessa situação, apresenta abertura para o diálogo com outros enunciados.

A pergunta, que conduz à resolução da questão, *Há relação entre o que é mostrado no gráfico e na charge?* direciona o olhar do aluno que assume uma postura analítica por via da comparação, a partir da qual pode concluir que o aumento do número de crianças e adolescentes trabalhando em regiões metropolitanas está relacionado a alguns fatores, dentre os quais, o trabalho informal e o envolvimento com a criminalidade fazem parte de um mesmo universo de problemas socioeconômicos. A alternativa correta para esta questão, segundo o exame, é C.

Voltando nosso olhar para uma proposta discursiva por via da qual não devemos ater apenas a um procedimento comparativo entre as duas materialidades fixado no “conteúdo”, mas estudá-las como enunciado que constitui discursos e produz saberes. A saber: a charge é constituída por elementos recorrentes na memória coletiva quando o problema envolve enunciados sobre violência, uso de drogas etc. Inúmeros enunciados constituídos por linguagens diversas emergem e atualizam outros. A arma na mão da personagem (um menor), o rosto encapuzado e a posição imponente do menino revelando seu controle do morro (ao fundo) – veem-se as escadarias que dão acesso às residências ao alto – reproduz uma cena comum na mídia que, volta e meia, descreve e mostra o funcionamento do crime nos morros e a participação de jovens (muitos deles menores) nestas práticas dadas as condições geográficas, sociais e econômicas a que estão submetidos.

Se o humor é um elemento importante na e para a produção de charges, poderíamos fazer a seguinte questão: qual a graça dessa imagem? Se o humor não se manifesta tal como naquela charge presente na Figura 4.6, o que leva a sua interdição? Podemos pensar na seguinte hipótese: se a figura do homem adulto (ou mesmo do jovem com idade superior a 18 anos) aparece associada a estes elementos sógnicos (arma, capuz, posição de controle do ponto do tráfico etc.) presentes na charge, já não tem a força de impacto da recorrência nas práticas de discurso sobre o crime (o que nos levaria a rir); por outro lado,

sendo um menor, a postura do leitor está mais para o espanto, para a rejeição do riso. O enunciado verbal “MEU PRIMEIRO EMPREGO” corrobora numa relação de complementaridade - numa acepção barthesiana - com o discurso manifesto na materialidade visual. É claro que, se um sujeito adulto aparecesse em lugar do menor pronunciando o mesmo enunciado, o efeito seria outro. Nessa perspectiva, a relação entre o gráfico e a charge adquire novos sentidos, produzem outros, porque estão inscritos numa ordem em que trabalho infantil, subemprego, criminalidade, uso (e tráfico) de drogas emergem de formações discursivas bastante próximas; e fazem sentido neste enunciado sincrético ou no jogo de múltiplos enunciados por conta dessas relações.

O enunciado “MEU PRIMEIRO EMPREGO” atualiza também discurso do campo da política do governo Lula no segundo mandato em que se defendeu como um dos pontos para a geração de emprego e renda o programa “Primeiro Emprego” criado para jovens que tinham dificuldade de conseguir trabalho dadas as exigências das empresas para comprovação de experiência na função a que desejava se submeter. A ironia se instaura justamente neste ponto, haja vista que os números – segundo o gráfico - só aumentaram e contradizem as políticas públicas e sociais que deveriam ter sido implementadas para dar oportunidade aos jovens, retirando-os do universo do crime e do trabalho informal de modo geral.

Merecem atenção dois elementos da charge na imagem que homologa o sentido de poder centrado na personagem. Trata-se do uso da arma pelo garoto e a posição do dedo em riste como se ele estivesse a proferir os enunciados: *o poder está comigo, eu o detenho, eu mantenho o controle desse espaço*. Outro signo igualmente inquietante é o olhar atravessado do menino direcionado ao leitor, delimitado pela fresta do capuz na relação de comércio/trabalho no morro; é ele quem administra e controla o funcionamento das “políticas” de acesso a tal espaço. O dedo em riste também contribui para uma leitura em que segurar a arma com a mão direita e gesticular com a esquerda traz nas duas mãos o gesto da imponência do poder, do controle e da autoridade. Ao repensarmos sobre esta questão, entendemos que há determinadas práticas de representação do corpo como a gestualidade, o olhar, o vestuário etc. compõem uma semiologia que homologa certos discursos. O enunciado verbal mantém uma relação com a imagem pertencendo à sintaxe do texto em sua completude estrutural. Ao proferir o enunciado “MEU PRIMEIRO EMPREGO”, a personagem confere ao sintagma um sentido distinto daquele que fosse produzido por um sujeito qualquer. Se de um lado o sentido de primeiro emprego pode ser

lido como manifestação vinculada ao projeto do governo Lula, por outro há uma desestabilização desse sentido quando aparece relacionado a uma imagem com a arma nas mãos e dentro de um cenário marcado por saberes estereotipados. Tal diferenciação das circunstâncias de produção de sentido de um mesmo enunciado vai ratificar a noção de enunciado como acontecimento irrepetível, e a enunciação como manifestação única desse enunciado.

Na leitura que apresentamos, no capítulo 3, sobre a relação que a língua mantém com outros sistemas semiológicos, vimos inicialmente com Benveniste (2006) que a língua tem autonomia sobre os outros sistemas, reservando-a a função de interpretar ou homologar um determinado sentido manifesto nestes sistemas. Barthes (1971) também via na língua um parâmetro a partir do qual se desenvolveria um modelo estrutural de análise baseado nas dicotomias apresentadas no *CLG*, mas inovou com seus estudos posteriores quando reconhece outros sistemas que não dependem somente da materialidade linguística para a efetivação do sentido. Ler o texto misto a partir de elementos conotáveis - *i. e.*, que dependem da cultura do leitor para fazer sentido – já significa uma preocupação de Barthes (1990a, 1990b) que vai além da leitura da língua em sua imanência. Segundo o semiólogo,

Objetos, imagens, comportamentos poder significar, claro está, e o fazem abundantemente, mas nunca de uma maneira autônoma; qualquer sistema semiológico repassa-se de linguagem. A substância visual, por exemplo, confirma sua significação ao fazer-se repetir por uma mensagem linguística (é o caso do cinema, da publicidade, das historietas em quadrinhos, da fotografia de imprensa etc.), de modo que ao menos uma parte da mensagem icônica está numa relação estrutural de redundância ou revezamento com o sistema da língua. (BARTHES, 1993, p.12).

Nesse viés, o texto misto acima em análise não confere à língua a centralidade do dizer, tampouco à imagem; nem esta aparece em relação de redundância para a língua, porque ambas adquirem conjuntamente uma função que somente nessa forma conseguem produzir o efeito de sentido que produzem neste sincretismo. O que queremos defender é que ambas participam do mesmo processo de produção de sentido em que a língua é um componente significativo, já que participa da heterogeneidade dos sistemas em jogo no texto. Imagem e palavra no texto do ENADE se complementam, enunciam nesta relação quase siamesa sem a qual nem uma nem outra poderia dizer do mesmo modo que dizem juntas.

Assim, não defendemos aqui uma supremacia da língua nem autonomia da imagem – que tende a dizer o que parece pela noção de representatividade icônica -; ao contrário, trabalhamos no limiar do desejo de que é preciso levar em conta a não transparência da língua e da imagem, mas a abertura à possibilidade do equívoco como condição da própria história. Essa proposta de análise parte das reflexões acerca da linguagem com que estudamos sob a perspectiva da teoria do discurso.

Para finalizar este último capítulo, devemos limitar a duas questões que compunham nosso *corpus* em que o aspecto visual do corpo (mais especificamente a linguagem do gesto) associado à materialidade linguística se constitui como um objeto rico de leitura nas provas.

Antes de nos centrarmos em uma abordagem discursiva pontuando elementos semiológicos para a composição do texto e os efeitos produzidos mediante tal relação, situaremos descritivamente os dois recortes no interior das provas e, em seguida, poderemos refletir sobre a possibilidade de leitura a partir de uma proposta discursiva no ensino.

2
Leia e relacione os textos a seguir.

O Governo Federal deve promover a inclusão digital, pois a falta de acesso às tecnologias digitais acaba por excluir socialmente o cidadão, em especial a juventude.

(Projeto Casa Brasil de inclusão digital começa em 2004. In: MAZZA, Mariana. *JB online*.)

Comparando a proposta acima com a charge, pode-se concluir que
(A) o conhecimento da tecnologia digital está democratizado no Brasil.
(B) a preocupação social é preparar quadros para o domínio da informática.
(C) o apelo à inclusão digital atrai os jovens para o universo da computação.
(D) o acesso à tecnologia digital está perdido para as comunidades carentes.
(E) a dificuldade de acesso ao mundo digital torna o cidadão um excluído social.



Figura 4.8: 2005_02enadePedag

O recorte presente na Figura 4.8 trata-se de uma das questões da parte geral do ENADE, edição 2005, aplicado a alunos do curso de Pedagogia, entre outros que compunham o bloco de cursos avaliados naquele ano. Conforme podemos constatar na leitura, a proposta espera que o estudante leia o texto verbal do retângulo e a charge

compare as duas linguagens a fim de responder à questão. Não se sabe ao certo quais critérios o estudante deve adotar para resolvê-la, já que, como nos parece, os dois textos lhe servem como elementos provocadores para lhe ajudar a resolver o problema com base em outros saberes, outras leituras fora das materialidades aí expostas.

Seguindo agora numa linha de leitura a partir da qual, metodologicamente, devemos analisar a imagem em destaque mediante a noção de memória discursiva, poderemos levantar algumas proposições. Isso não nos permite afirmar que a interpretação proposta pelo exame é insuficiente já que não segue este modelo. Apenas queremos aqui refletir sobre a importância de uma leitura baseada em pressupostos teóricos que levem em conta noções de natureza semiológica e históricas, o que significa trazer para o plano da análise uma abordagem, antes de tudo, discursiva.

A charge no recorte mobiliza conceitos, saberes e enunciados pertencentes a práticas discursivas aparentemente diversas daquelas que aborda o projeto de inclusão digital. O aluno quando se depara com tal texto precisa trazer esses saberes para o universo discursivo no qual este se apresenta. O que queremos dizer é que ele não mobiliza significados somente expostos na materialidade tal como está apresentado aí; ao contrário, leva ao texto outros sentidos possíveis por conta de signos que fazem nesse conjunto a interrelação entre enunciados de outras FDs. Eis porque não se trata aqui de saber o sentido da imagem, mas os efeitos que a imagem sincrética produz e, quando os produz, por que alguns enunciados são possíveis e não outros.

Inicialmente, há quem diga que alguns signos - como garrafa ao lado do sujeito supostamente lido como mendigo, o ato de esticar o chapéu simulando um pedido de esmola, pés descalços, um cão ao lado, o vestuário maltrapilho, a fato de ele estar sentado no chão e, além disso, o enunciado verbal “UM MOUSE, PELO AMOR DE DEUS!” – em nada tem a ver com a inclusão digital. Mas a transmutação de elementos pertencentes a outro universo semântico que caracteriza uma FD X para uma FD Y possibilita novos sentidos. Quando se trata de uma charge, que explora recursos humorísticos, tal relação de signos enriquece o texto do ponto de vista semântico e confere várias interpretações autorizadas pelas condições de produção e apropriação do discurso.

O conjunto dos signos que compunha o texto imagético em sua totalidade nos faz pensar que cada elemento faz parte de uma sintaxe bastante coesa e coerente para o tema levantado. Logo, se voltarmos nossas reflexões para aquilo que trazemos no terceiro capítulo respaldados no modelo de Benveniste (2005) e Barthes (1971, 1990a, 1990b) - a

relação entre o signo linguístico e o não-linguístico – compreenderemos que não há uma supremacia da língua como interpretante apenas de outros sistemas, neste caso, o imagético, como defendia o linguista francês, mas uma relação tão íntima entre estes dois sistemas que ambos compunham a mesa sintaxe. Mas a leitura não pode se resumir a isso, quando tratamos de discurso; é preciso, pois, levar em conta o fator histórico, que não está no nível da sintaxe, não está representado no eixo sintagmático.

Seguimos então três caminhos de análise. O primeiro: quando tomamos o enunciado *Um mouse, pelo amor de Deus!*, não é difícil notarmos que há aqui uma noção de súplica, pedido, clamor. Tal súplica é comumente pronunciada por sujeitos em situações críticas ou limites diante das quais poderíamos destacar algumas como uma situação de: a) fome - em que o sujeito poderia preencher no sintagma, no lugar de “mouse” palavras como *pão, alimento, água, comida etc.*; b) acidente - e do mesmo modo, dizer *socorro, ajuda, médico, remédio etc.*; e c) mendicância - quando o mendigo preencheria o sintagma com palavras como *ajuda, ajudinha, moeda, moedinha, dinheiro, trocado, esmola etc.*

Por que a opção “c” é mais provável? O que nos leva a descartar as duas primeiras? Logo, não é difícil também defender que existem elementos distintos que fazem parte de uma estrutura sintática maior, o que envolve outros sistemas semiológicos. A garrafa, o cão ao lado da personagem, o braço estirado, entre outros, trazem conceitos e saberes comumente estabilizados na sociedade e ao longo da história que nos permite afirmar que há aí representada uma situação de mendicância de sujeitos excluídos socialmente e sem oportunidade de reversão desse quadro de miséria. A palavra “mouse”, portanto, preenche o lugar de palavras historicamente estáveis como aquelas citadas acima, já que o gesto e a frase nessas circunstâncias e cenas semelhantes são bastante recorrentes em países onde a desigualdade salta aos olhos.

A título de ilustração, em alguns países hispano-falantes designam-se *pedintes, mendigos*, como “*pordioseros*” - termo originário da expressão de súplica e mendicância *por Dios!* Portanto, *pordiosero* é aquele que, ao pedir moeda nas ruas, usa tal expressão. No português brasileiro, “pelo amor de Deus” é usado em situações como essa. Discursivamente, poderíamos aqui levantar questões de natureza cristã em países do Ocidente, diferentemente de países que cultuam o islamismo, em que um mendigo supostamente recorreria a outros elementos de fé e condolências para pedir moeda ou alimento. Portanto, o segundo caminho de leitura se configurará com a levada em conta do imagético, isto é, a cena e seus elementos sem nos atermos ao verbal. Já o terceiro nos

permite levar em conta todos os elementos e sistemas semiológicos, inclusive o recorte do retângulo com o enunciado apresentado pela questão.

Os sintagmas INCLUSÃO DIGITAL e MOUSE vão de encontro com a situação vista na cena, que nos chama a atenção para o conceito de exclusão social comumente representada por situações de pobreza, miséria e mendicância – exclusão extrema do sujeito. Se o acesso ao mundo digital não chegar a todos como projeto do governo para reduzir as desigualdades, cidadãos brasileiros estarão sujeitos cada vez mais à exclusão extrema.

Cabe, portanto, à escola e a nós professores levantar essas reflexões trazendo à prática de análise do texto misto as categorias estruturais do texto evidenciando a interdependência entre sistemas de signos responsáveis pela produção do sentido atrelada a concepções deste signo no plano da história e de outras discursividades. Isso significa dizer que não reduziremos a leitura e análise interpretativa do texto misto apenas aos signos que compõem o texto, tendo em vista que os sentidos possíveis não dependem somente desse fator, mas a relação interdependente entre a estrutura semiológica e o acontecimento discursivo (PÊCHEUX, 2008), entre língua(gem) e história, entre o inter e o intradiscorso.

4.3.3 Mafalda e a inclusão do texto sincrético no ENEM

Nessa esteira analítica na qual viemos defendendo a importância da relação entre sistemas semiológicos distintos no ceio da história e sobre a qual, ao longo dessa dissertação, abordamos as diversas formas de uso de linguagem mista e sincrética num universo de texto multimodal nos exames, pretendemos encerrar esse capítulo analisando uma tira da Mafalda. Seria, de fato, estranho e pouco coerente se deixássemos de dar um final provisório a esta pesquisa sem fazer uma última leitura de uma tirinha da personagem argentina. Tal escolha - inevitavelmente pessoal, confessamos – se deve a algumas razões, vejamos.

A primeira delas: quando a prova do ENEM trouxe pela primeira vez (edição de 1999) uma questão envolvendo texto sincrético como problema avaliativo, tratava-se de uma tirinha da Mafalda (ver Figura 4.5). A segunda ocorrência de questão envolvendo a personagem só se manifestaria quatro anos depois (2003) quando o exame entraria em uma segunda fase na edição seguinte com a criação do PROUNI. Vale ressaltar que na edição de 2004, a décima nona questão da prova amarela apresentou uma tirinha do Quino na qual Mafalda provoca uma discussão entre dois amigos quando ela lhes faz uma pergunta

bastante filosófica, embora aparentemente muito simples: *Para onde vocês acham que a humanidade está indo?*

Pela terceira vez consecutiva, numa nova tirinha com a Mafalda aparece na prova do ENEM (edição de 2005) coincidentemente trazendo a mesma reflexão: o futuro da humanidade. Dessa vez, o candidato ao exame deveria relacionar a tirinha à música *Sonho impossível*, de Chico Buarque e Ruy Guerra, que também trata do tema⁴⁰. Somente na edição do novo ENEM (prova anulada), em 2009, a personagem de Quino seria objeto de análise logo na segunda questão da prova⁴¹. Isso significa que nas três fases por que passou o exame desde sua criação, num conjunto de 13 provas envolvendo *Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*, houve cinco questões envolvendo análise da tirinha de Quino com atenção para as reflexões filosóficas de Mafalda sobre o cotidiano.

Essa atenção um tanto especial à personagem merece uma outra justificativa, o que configura uma segunda razão. Mafalda, na imagem que nos serve de epígrafe, brinca num tom um tanto irônico com a palavra *indicador* quando a próprio designador *indicador* apresenta, no mínimo, duas possibilidades de leitura como vimos na introdução. A dubiedade do sentido se dá tanto pelo que entendemos de indicador do ponto de vista digital, referente ao dedo, quanto do estatístico-econômico – o gesto então resolve a

19.

A conversa entre Mafalda e seus amigos

(A) revela a real dificuldade de entendimento entre posições que pareciam convergir.
(B) desvaloriza a diversidade social e cultural e a capacidade de entendimento e respeito entre as pessoas.
(C) expressa o predomínio de uma forma de pensar e a possibilidade de entendimento entre posições divergentes.
(D) ilustra a possibilidade de entendimento e de respeito entre as pessoas a partir do debate político de idéias.
(E) mostra a preponderância do ponto de vista masculino nas discussões políticas para superar divergências.

Figura 4.9: 2004_19enem

ambiguidade. Na imagem da tirinha abaixo (Figura 4.9), o uso do dedo indicador também

⁴⁰ Ver questão número 56, ENEM, edição 2005, na lista de Anexos - anexo 03.

⁴¹ Ver questão número 02, ENEM, edição 2009, na lista de Anexos - anexo 04.

produz outros efeitos, mas mantém o valor autoritário presente também na tira-epígrafe a que nos referimos. Estudemos então a tira abaixo tal como foi proposta pelo exame.

Na edição de 2004, o ENEM apresentou, na questão de número 19, uma discussão envolvendo três personagens do cartunista Quino, em que uma delas, Mafalda, questiona seus amigos sobre o destino da humanidade: *Para onde vocês acham que a humanidade está indo?* A resposta dos interlocutores da personagem é, coincidentemente, a mesma: *Para frente é cla...* Contudo, o conflito estabelecido em torno da pergunta produz um novo sentido para Mafalda, já que seus interlocutores, esquecendo-se do cerne da discussão, não conseguem chegar a um acordo em torno da direção espacial a que ambos chegaram. A falta de diálogo pacífico, a incapacidade de ouvir o outro, a intolerância à liberdade de expressão individual e o egocentrismo (marcado pelos signos verbais possessivos **tua** e **minha**) levam a personagem argentina a concluir “por que é tão difícil a humanidade ir para a frente”.

A interpretação apresentada sobre a tira, a fim de que o candidato apresente uma única resposta correta entre as cinco alternativas propostas pelo ENEM, é possível por conta da relação entre as linguagens verbal, corporal, gestual e iconográfica (isto é, signos não linguísticos). Existe uma indicação de grito ou aumento do tom da voz através dos destaques da frase “**A frente é pra lá!**”, das palavras **tua** e **minha**, bem como do dedo indicador em riste dos dois personagens. A divergência evidenciada mediante o dizer “A frente é pra lá!” ocorre por conta de duas noções de verdade, cada uma defendida pelos dois interlocutores. A cena é típica de situações de conflito entre crianças que ora estão brincando, ora brigando por questões aparentemente pouco significativas, o que não deixa de ser também uma cena comum entre os adultos. Tal situação vista na tirinha sustenta a definição de *discurso* apresentada por Foucault (2008), em que se evidencia uma noção de verdade não compartilhada na coletividade mas numa visão unilateral:

o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (p. 49).

Há, pois, nas práticas de discurso uma vontade de verdade a partir da qual se constituem saberes. Essa verdade não está condicionada a grandes acontecimentos, a

processos históricos de longa duração apenas, mas a enunciados que, aparentemente, significam tão pouca coisa, mas estão condicionados a regras de funcionamentos. O domínio da palavra, o controle do dizer e da verdade são elementos que figuram a ordem do discurso, já que há uma luta constante pelo discurso, pela palavra (e gesto, corpo, imagem) que materializa o discurso e lhe dá forma, permitindo fixar-se, transformar-se em outro(s).

Outro aspecto a ser analisado, na tirinha, é a posição *de pé* em que os três personagens passam a ficar a partir do momento em que o conflito se instaura, o que é muito comum quando duas ou mais pessoas não conseguem se entender e começam a debater. No último quadro da tira, o discurso da falta de entendimento e respeito entre os indivíduos se instaura com a saída de Mafalda, e ela passa a ser também exemplo disso, uma vez que dar as costas conota abandono, desprezo, impaciência e incapacidade de restabelecer a ordem. Essa leitura não é sustentada a partir das palavras irônicas de Quino, mas do jogo de significado produzido entre as linguagens.

Poderemos fazer uma leitura desta questão, no âmbito da concepção de formação discursiva defendida por Foucault (2008), levando em conta três níveis de análise: o linguístico, o discursivo e o das materialidades discursivas. No primeiro, tomando as expressões “*Para frente é cla...*” e “*A frente é pra lá!*”, como possíveis respostas para o problema trazido por Mafalda, notamos que existe uma ambiguidade erigida pela palavra “frente”, que ora significa posição espacial dianteira; ora, estabelecendo uma ideia de evolução, crescimento, progresso. Contudo, a partir da segunda expressão, é que se percebe a noção de “frente” para os interlocutores, isto é, o primeiro jogo de significado. Isso é possível por conta do uso dos elementos linguísticos “para” e “lá” que determinam a noção de espaço, mesmo que um espaço indefinido, vago, dada a falta de precisão na referencialidade do dêitico.

O segundo nível de leitura – o discursivo – se estabelece através do plano histórico em que se constroem as relações de significado, cujo posicionamento ideológico distinto vai instaurar o conflito entre os personagens. A pergunta de Mafalda põe em cena o discurso do progresso, o desenvolvimento da humanidade, a evolução técnico-científica promovida pelo homem etc. Em nível brasileiro, poder-se-ia pensar na ideologia positivista sustentada pelo ideal de “ordem e progresso”; contudo, ironicamente, Quino cria dois personagens que não conseguem entender essa discussão, já que, por ora, parece ultrapassada ou, por outro lado, impossível de ser compreendida na contemporaneidade.

Daí porque os dois personagens brigam por uma questão tão pequena frente àquela trazida por Mafalda: o destino da humanidade (problema secular).

Por fim, a nossa proposta de estudo traz para discussão a possibilidade de análise de um enunciado - como este apresentado na questão do ENEM – mediante as relações semiológicas estabelecidas tanto pela língua quanto pelo gesto, voz, postura etc. Nesse sentido, levando em conta as materialidades discursivas, precisaríamos destacar marcas presentes nos quadrinhos como a posição de pé dos dois personagens, o dedo em riste, que, historicamente, apresenta dois significados (direção e poder), abertura da boca indicando voz alta, saída de Mafalda etc. O dedo indicador com indicação autoritária e superioridade produz outros efeitos passivos de análise.

Para elaborar essa questão, o ENEM adotou conceitos que revelam posicionamentos ideológicos muito comuns na sociedade e que são discutidos durante a formação do aluno no Ensino Médio. Logo, diversidade sócio-cultural, liberdade de expressão, posicionamento político, relações interpessoais, respeito às diferenças, desenvolvimento da sociedade e relações de gênero são temas postos em questão, embora apenas a alternativa (A) seja considerada pelo exame como a única verdadeira, isto é, a tira *“revela a real dificuldade de entendimento entre posições que pareciam convergir”*. Mas estas questões podem ser estudadas não como meros conteúdos, mas como enunciados que estão diretamente em relação com o que sabemos historicamente a partir da leitura da imagem - que, mesmo não nos apresentando tais saberes na língua, o mobilizamos por via da memória discursiva que permite a coerência da interpretação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O final de uma pesquisa é, para nós, um momento crucial para repensarmos o processo de investigação, levantarmos os pontos que se apresentaram como principais resultados e avaliarmos a coerência de uma teoria diante da compreensão do nosso objeto. Chegamos ao fim desse trabalho não com a sensação de que resolvemos um problema, mas que problematizamos, criamos problemas, inscrevemos no interior de um outro maior, isto é, trazer para o seio dos estudos da linguagem a questão da interpretação e da leitura de textos sincréticos.

Não é nenhuma novidade situar a problemática da leitura e da interpretação nas preocupações pedagógicas e linguísticas, afinal isso já vem sendo uma tarefa cara aos professores e pesquisadores e tem promovido muitos efeitos na educação brasileira. No entanto, trazemos aqui o texto misto como objeto de estudo a partir do lugar em que se propõe avaliar o estudante – dois grandes exames – situando nossas reflexões teórico-analíticas no interior dos estudos do discurso, que muito tem em sua base teórica o tema da interpretação.

A análise do discurso de filiação francesa - vinculada aos trabalhos de M. Pêcheux e seu grupo -, as contribuições epistemológicas em torno do discurso como materialização das práticas de constituição de saberes tal como concebe M. Foucault e as reflexões teóricas apresentadas por J.J. Courtine com suas leituras acerca do pensamento destes filósofos muito nos ajudaram a estudar o texto imagético nas provas do ENEM e do ENADE e compreender os diferentes modos de abordagem sobre o problema do sentido. Nessa perspectiva de análise, foi possível voltar na história das ideias linguísticas e estudar alguns principais textos de teóricos como Émile Benveniste e Roland Barthes a fim de trazer para nossas análises contribuições acerca do texto constituído por outros sistemas semiológico distinto do signo verbal.

Nosso *corpus* foi organizado basicamente em função de três critérios: a coincidência em 2004 da implantação do ENADE - que viria a substituir o “antigo provão” - com a instituição do PROUNI; aumento do número de imagens nas provas do ENEM; e destaque das questões de ambas as provas que apresentassem a imagem como objeto de leitura e interpretação mediante o qual o aluno/candidato seria avaliado. A pesquisa trouxe três procedimentos de análise: um primeiro, com o qual fizemos um levantamento das

provas, organizando o *corpus*, classificando as questões e observando algumas teorias que estavam em torno da avaliação nos exames; um segundo em que evidenciamos alguns procedimentos de análise a partir dos quais a língua, a imagem ou ambas correlacionadas apareciam como objeto de estudo; já num terceiro momento do estudo, preocupamo-nos com a reflexão a partir dos postulados teóricos de uma semiologia estrutural e da Análise do Discurso com intento de estudar o texto misto como materialização dos discursos.

Podemos apresentar como constatações alguns resultados: nos últimos cinco anos, houve uma atenção progressiva para o texto imagético nos sistemas de avaliação em estudo; em algumas ocasiões, a imagem deixa de ser um mero texto ilustrativo ou didatizante e passa a ser também objeto interpretativo, objeto de análise além da língua. Vale destacar que, embora essa preocupação tenha aparecido ao longo das edições, não há uma uniformidade na atenção para a imagem como objeto de estudo. Isso significa que, dependendo do problema abordado, a linguagem imagética e/ou mista aparece com função didática, ilustrativa, ou materialidade essencial para a resolução. Não apareceu uma teoria no interior da qual a problemática do sentido venha a se debruçar sobre a leitura e a interpretação da imagem, ficando a cargo dos objetivos da questão apresentarem uma discussão que, muitas vezes, se volta para o texto verbal ou para o tema/conteúdo tomando a imagem não como objeto de análise do ponto de vista discursivo, mas como materialização ou veículo de um conteúdo que servem aos estudantes para a resolução.

A noção de materialidade do discurso ancorada pelas reflexões de Pêcheux (2007), Davallon (2007) e Courtine (2005; 2009) possibilitou que pudéssemos olhar para algumas linguagens e, através delas, analisássemos discursos. Foi esse aporte que nos permitiu sair da tradição de uma primeira época de análise do discurso quando se levava em conta grandes *corpora* de textos políticos de natureza semiótico-verbal. Não estamos afirmando que nosso trabalho é um dos que rompem com a tradição anterior aos anos de 1980 - longe disso, até porque essa já vem sendo uma prática de investigação em linguagem e discurso inaugurada com estes pesquisadores a partir dessa década.

Por outro, podemos afirmar que constatamos em nosso *corpus* uma notável atenção para o texto imagético (seja ele de natureza icônica apenas, ou icônico-verbal) nos últimos cinco anos, o que tais exames puserem em evidência uma sugestão dos *PCNs*, das *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB* e do *Documento Básico*. Mesmo que o ENADE tenha como referência outros documentos que regem o sistema de avaliação de nível superior, percebemos que, do mesmo modo que no ENEM, há um acréscimo na inclusão

desta materialidade nas provas. Este último exame, portanto, por ter sido implantado seis anos após a implantação do ENEM, trouxe novos modelos de questão muito parecidos em ambos os exames no que corresponde ao modo com que elaborava suas questões imagéticas. Daí porque essa comparação, mesmo não sendo um de nossos objetivos, só veio confirmar que tanto no ENEM quanto no ENADE o texto imagético, em sua maioria, não tem sido um problema de leitura, mas de suporte para o aluno compreender questões de outra ordem como, por exemplo, aquecimento global, desmatamento, exploração da fauna e da flora, lixo, escravidão, história, corrupção política, falta de ética e moral na política etc.

Se o conceito de arquivo proposto por Foucault (2008), para estudarmos os enunciados no interior de formações discursivas, possibilitou-nos que organizássemos e mobilizássemos nosso *corpus* para reconhecer as regularidades dos enunciados e da própria materialidade em meio à dispersão de textos, foi o conceito de enunciado que veio, por outro lado, permitir que tivéssemos uma melhor compreensão do funcionamento dos discursos. Como nosso *corpus* não tratava de apenas um aspecto do discurso nem um tema em específico nem uma única forma de linguagem - daí porque o conceito de trajeto temático (método de Guillaumou, Robin e Malidier (2005) pouco poderia nos ajudar)-, foi possível seguir um outro trajeto de leitura. Aquele por meio do qual buscávamos uma regularidade na própria dispersão de linguagens nas provas estudadas. Nesse sentido, não bastaria conhecer e estudar os cadernos a partir da edição de 2004 para o ENEM, mas desde sua fundação em 1998. Após o conhecimento de todas as edições, foi possível partir de uma análise que tivesse algum ponto de coerência com o ENADE. Como as questões deste segundo exame sempre foram minoria, tendo em vista que a própria organização do caderno, o número e tipo de questões bem como os sujeitos a quem se destinava eram diferentes daqueles do ENEM, a forma como as questões apareciam apresentava-se de modo muito mais visível do que a da segunda. Então, era bem mais visível uma mudança ou mesmo uma constância na regularidade das questões do ENEM do que do ENADE. Essas características, podemos dizer, são de ordem mais técnicas, porque em relação à constituição da questão de múltipla escolha não houve muita distinção.

A multiplicidade de gêneros presentes nos cadernos serviu-nos para conhecer qual sua predominância e o modo como eram abordados ao longo das provas; no entanto, isso se apresentou como um ponto trabalhoso para que analisássemos uma a uma, o que nos levou a fazer uma outra seleção a fim de contemplar algumas linguagens com que

podéssemos fazer uma análise a partir dos conceitos trazidos para o interior dessa dissertação sem ter que mobilizar conceitos de história da arte, semiótica plástica, teoria da literatura etc. Para este último ponto, isso era possível porque algumas questões que traziam a imagem como linguagem para análise, tinham também pinturas, telas e poemas a partir dos quais a resolução deveria ser feita. Do tipo de texto que apareceu com maior frequência para ambas as provas e que, por conta disso, acabamos por escolhê-las para as análises em todo o trajeto da dissertação, destacaram-se, em sua maioria, charges e tirinhas de história em quadrinhos. As fotos, fotomontagem, imagem de campanha publicitária também se destacaram nos cadernos, e, como pudemos ver, foram de grande valia para proceder com uma análise discursiva como um dos processos teórico-metodológicos para tratarmos o tema da interpretação dessa modalidade de linguagem.

Um outro aspecto interessante pode ser marcado com a forma de elaboração da questão que toma a imagem frequentemente como um objeto que está, muitas vezes, ali mais para comprovar o conteúdo ou tema abordado na linguagem verbal, ilustrar tal exposição, didatizar a situação-problema a fim de que o aluno visualize-o como se fosse num contexto situacional vivido por sujeitos empíricos do que, simplesmente, servir de reflexão em torno do(s) sentido(s) que emana(m) da própria materialidade imagética. Isso não significa que aos poucos a abordagem em torno de algum tipo específico de linguagem não tenha servido como lugar de reflexão sobre sua constituição como notamos em questões sobre pegadas de animais, sinais de trânsito, partituras, desenhos rupestres ou, ainda, composição de um quadro de Portinari e sua inscrição em um dado movimento artístico ou contexto histórico. Nas últimas edições do ENEM, por exemplo, já houve algumas questões em que se exigia uma interpretação mais atenta do texto sincrético, destacando seu caráter constitutivo. Mesmo assim, o sistema linguístico é ainda o lugar privilegiado através do qual se avalia a competência interpretativa do aluno, reservando-se ao signo não linguístico o caráter auxiliador do discurso materializado na linguagem verbal.

Diante dessas constatações, nossa preocupação foi desenvolver um projeto que compreendesse o funcionamento da linguagem visual e mista nos processos de produção, constituição e circulação destes textos como constituintes das práticas de discurso por meio das quais é necessária uma leitura que leve em conta a relação verbo-visual, as condições de aparecimento e circulação, bem como seu apagamento, numa dada época e lugar, além da historicidade que possibilite uma leitura por via de uma memória visual, e que possamos, com estudos posteriores, levar esta reflexão à escola.

Este trabalho nos permitiu notar que o ensino de leitura do texto misto na escola, do ponto de vista discursivo, é um tanto tímido senão inexistente, quando levamos em conta as avaliações. Isso se refletiu nos estudos porque é a partir dos temas trabalhados nos níveis de educação precedente ao exame que a prova é elaborada. A escola é o espaço de construção de saberes; é seu trabalho que também se vê refletido na construção de conhecimento dos alunos e avaliado nestes exames. E é neste espaço de construção de saberes que as diversas linguagens precisam ser também objetos de conhecimento, leitura, estudo, o que não deve somente ser tomada como um recurso que ilustra, mostra, direciona o sentido posto na materialidade verbal. Diante disso, com essa pesquisa centramos nosso olhar sobre esta linguagem imagética e mista a partir da qual foi possível observar em sua natureza semiológica e nos discursos materializados sem perder de vista a história como condição *sine qua non* para que estas linguagens produzissem sentidos diferentemente.

Como dissemos no último capítulo, é preciso levar em conta alguns processos de ensino e práticas de leitura de diferentes linguagens nestes espaços de formação de leitor. E quando tratamos da imagem fixa, como se configura nosso objeto, é preciso então pensar a materialidade por meio de alguns percursos metodológicos como: compreender a história de emergência da imagem, estudar o funcionamento dos sistemas semiológicos que constituem o todo da imagem e o que a relação estabelecida entre estes sistemas produz do ponto de vista semântico-discursivo; por fim, estudar as possibilidades de sentidos na cadeia dos acontecimentos que as trazem de volta num gesto interpretativo.

A linguagem imagética e/ou mista é produto de uma cultura que busca legitimar suas práticas pelo simbólico. Conforme Davallon (2005, p. 28-29), a imagem comporta um programa de leitura, pois “ela assinala um certo lugar ao espectador (ou melhor: ela regula uma série com a passagem de uma outra posição de receptor no curso da recepção) e ela pode ‘rentabilizar’ por si mesma a competência semiótica e social desse espectador.” A imagem é, na visão do autor, um operador de memória social no espaço de nossa cultura e mantém sempre com o tempo uma função de possibilitar a emergência de sentidos, fazer com que os sentidos sejam únicos na medida em que forem condicionados à ordem do discurso.

Como dissemos acima, esta pesquisa não se encerra em uma relação de páginas em que apresentamos algumas análises ancoradas pelas bases epistemológicas da Análise do Discurso; ao contrário, ela nos traz outros questionamentos que se somam àqueles que nos serviram de problemas de pesquisa. Se temos a certeza de que a problemática que gira em torno das materialidades discursivas só nos leva a afirmar a importância da contribuição da análise do discurso para o estudo dos efeitos de sentido manifestos em linguagens mistas, como podemos

levar ao aluno essas abordagens de modo que seu olhar sobre boa parte dessas linguagens seja de um leitor, um intérprete que se preocupa por compreender os possíveis sentidos? Como defendeu Ramos (2007), o texto humorístico ganhou espaço na escola, nos exames vestibulares no Brasil a partir da abertura política. De acordo com nossas pesquisas, tal fenômeno ganhou progressão ao longo dos anos no ENEM, o que confirma o argumento do linguista no que diz respeito à emergência de charges, tirinhas, quadrinhos nas escolas. Resta-nos saber como esta linguagem é lida, é analisada nestes espaços?

O estudo da constituição do enunciado, em ambos exames, abriu vários caminhos para novas reflexões no campo do ensino, e um deles é compreender como os textos humorísticos são lidos na escola, nos livros didáticos, nos exames de avaliação; como estas linguagens são representadas do ponto de vista discursivo e como sua leitura é desenvolvida no Ensino Médio brasileiro. Estas são algumas de nossas preocupações que pretendemos levar para futuras pesquisas, envolvendo mais especificamente o texto misto - aquele que traz em sua estrutura uma sintaxe mista, em que verbo e imagem juntos participam da mesma organização na cadeia intradiscursiva, mas seus sentidos sejam a consequência não somente dessa relação interna dos sistemas semiológicos, mas da memória discursiva que legitima um saber sempre novo mesmo que já tenha sido produzido em outros momentos históricos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. L. **Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola, 2004.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. Os gêneros do Discurso. BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.277-326.

_____. [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARTHES, R. **Elementos de semiologia**. Trad. Izidoro Blinkstein. São Paulo: Cultrix, 1971.

_____. A mensagem fotográfica. In: BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990a. p. 11-25.

_____. A retórica da imagem. In: BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990b. p. 27-43.

_____. **Aula**. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral**. v.II. 2. ed. Trad. Eduardo Guimarães *et al.* Campinas, SP: Pontes, 2006.

BOCCA, F. V. **Desígnios da semiologia: uma reflexão sobre a autonomia das formas na pesquisa dos fatos humanos**. 1994. 263 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências Humanas) – Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, SP, 1994.

BRASIL. **Lei 9448/97/Lei Nº 9.448, de 14 de Março de 1997**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/107558/lei-9448-97>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Documento Básico**. 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico/enem/2002/documento_basico_enem_2002.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2010.

_____. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC-SEMTEC, 2002.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: MEC/INEP, 2005.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCNEM+Língua Portuguesa. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

BRITO, M. R. F. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. In: **Revista Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3. p.841-850, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/14.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

CARVALHO, P. H. V. **Piauí: brasilidade e memória no jogo discursivo contemporâneo**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

_____; SARGENTINI, V. M. O. O papel da imagem em “uma revista para quem gosta de ler”: *piauí*. In: **Revista da ANPOLL**. V. 2, n. 27. 2009. p.213-243.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COURTINE, J.-J. Análise do discurso político: a propósito do discurso comunista dirigido aos cristãos. **Revista Langages 62**. 1981 (tradução em fase de publicação). Texto original disponível em: < http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1981_num_15_62_1873>. Acesso em: 23 jul. 2009.

_____. Le tissu de la mémoire : quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage. In: **Langages**, v. 28, n.114, p. 5-12.1994. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1994_num_28_114_1673>. Acesso em: 21 nov. 2009.

_____; HAROCHE, C. *História do rosto*. Lisboa: Editorial Teorema, 1995.

_____. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento do discurso político. In: INDURKY, F.; FERREIRA, M. C. L. **Os múltiplos territórios do discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1999. p. 15-22.

_____. **Metamorfoses do discurso político**: derivas da fala pública. Trad. Nilton Milanez e Carlos Piovezani Filho. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

COURTINE, J.-J. O corpo anormal. História e antropologia culturais da deformidade. In: CORBAIN, A.; COURTINE, J.-J.; VIGARELLO, G. **História do corpo**. As mutações do olhar: século XX. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. Supervisão de Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009.

CURCINO-FERREIRA, L. **Práticas de leitura contemporâneas: representações discursivas do leitor inscritas na revista Veja**. 2006. 337 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, universidade Estadual Paulista “Júlio de mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

DAVALLON, J. A imagem, uma Arte da Memória. In: ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007. p. 23-37.

DOSSE, F. **História do Estruturalismo**. O campo dos signos. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: EDUSC, 2007.

ECO, H. **Apocalípticos e integrados**. 5. ed. Trad. Pérola Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2008.

_____; SANTOS, J. B. C. A imagem como enunciado operador de memória. In: ROMÃO, L. M. S; GASPAS, N. R. (Org.). **Discurso midiático: sentido de memória e arquivo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 279-286.

FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. [1970]. **A ordem do discurso**. 7. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2001a.

_____. Linguagem e literatura. In: MACHADO, R. **Foucault, a filosofia e a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001b, p. 137-174.

_____. Da arqueologia à dinástica. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Estratégia, Poder-Saber**. Col. Ditos & Escritos, vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a, p. 48-60.

_____. [1978] Diálogo sobre o poder. In: MOTTA, M. B. (org.). **Estratégia, Poder-Saber**. Col. Ditos & Escritos, v. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b, p. 253-266.

_____. As palavras e as imagens. In: MOTTA, M. B. (org.). **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. 2. ed. Col. Ditos e Escritos, v. II. (Org.) Manoel de Barros Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. [1969] **A arqueologia do saber**. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

FREITAS, M. T. A. Descobrimos novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, R.(Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC;

Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 41-66. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

GREGOLIN, M. R. V. Análise do discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. (Org.). **Teorias linguísticas: problemáticas contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, 2003a. p. 21-34.

_____. O acontecimento discursivo na mídia: metáfora de uma breve história do tempo. In: _____. (Org.) **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003b. (Coleção Olhares Oblíquos).

_____; BARONAS, R. (Org.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. 2. ed. São Carlos-SP: Claraluz, 2003c.

_____. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (Org.). **Michel Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 23-44.

_____. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. 3. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

_____. **No diagrama da AD Brasileira: heterotopias de Michel Foucault**. Disponível em: < http://www.cchla.ufpb.br/proling/pdf/minicurso/texto1_rosario_gregolin.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2010

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D.; ROBIN, R. **Discurs et archive : Expérimentations en analyse du discours**. Paris : Mardaga, 1994. (Col. Philosophie et langage).

_____. **Linguística e História: Percursos analíticos de acontecimentos discursivos**. Coord. e org. de tradução Roberto Laiser Baronas e Fábio César Montanheiro. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2009.

GUIMARÃES, A. A. T. Fotografia: Escrita e Representação Imagética. In: FERREIRA, D. M. M. (Org.). **Imagem: o que fazem e significam**. São Paulo: Annablume, 2010. p. 29-44.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 20 ed. Trad. Izidoro Blinkstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2005.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Ofício de Arte e Forma)

LAURIA, M. P. P. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC-SEMTEC, 2002.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da Análise do Discurso na França. In: ORLANDI, E. *et al.* (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Trad. de Mônica G. Zoppi-Fontana *et al.*. Campinas, Unicamp, 1994, p.15-25. (Coleção Repertórios).

_____. **A inquietação do discurso:** (Re)ler Michel Pêcheux Hoje. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MILANEZ, N. O corpo é um arquipélago. Memória, intericonicidade, identidade. In. NAVARRO, P. (Org.) **Estudos do texto e do discurso:** mapeando conceitos e métodos. São Carlos, SP: Claraluz, 2006. p. 153-179.

NORMAND, C. **Saussure.** Trad. Ana de Alencar e Marcelo Diniz. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. (Figuras do Saber, 23).

ORLANDI, E. **O próprio da análise de discurso.** Escritos (3). Campinas, SP: Labeurb; Nudecri, 1998. Disponível em:< <http://www.scribd.com/doc/20544246/HA-UMA-VIA-PARA-A-LINGUISTICA-FORA-DO-LOGICISMO-E-DO-SOCIOLOGISMO-M-Pecheux-e-F-Gadet>>. Acesso em: 18 jul. 2010.

_____. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas-SP: Pontes, 2005.

_____. Análise do discurso. In_____.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). **Discurso e textualidade.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 11-31.

PAVEAU, M.-A.; SARFATI, G.-É. **As grandes teorias da linguística:** da gramática comparada à pragmática. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Vanice Oliveira Sargentini e Cleudemar Alves Fernandes. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E (Org.). *et al.* **Gestos de leitura: da história no discurso.** Trad. de Maria das G. L. M. Amaral. Campinas, Unicamp, 1994, p.55-66. (Coleção Repertórios).

_____. [1969]. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi *e. Al.* 2.ed. Campinas, SP: EdUnicamp, 1995.

_____; GADET, F. **Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo?** Trad. de Eni P. Orlandi. Escritos (3). Campinas, SP: Labeurb; Nudecri, 1998. Disponível em:< <http://www.scribd.com/doc/20544246/HA-UMA-VIA-PARA-A-LINGUISTICA-FORA-DO-LOGICISMO-E-DO-SOCIOLOGISMO-M-Pecheux-e-F-Gadet>>. Acesso em: 18 jul. 2010.

_____; GADET, F. **A língua inatingível.** Trad. de Bethania Mariani e Maria Elizabeth C. de Mello. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2007. p. 49-57.

_____. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PIOVEZANI, C. **Verbo, corpo e voz**: dispositivos de fala pública e produção de verdade no discurso político. São Paulo: EdUnesp, 2009.

POSSENTI, S. Ainda sobre a noção de efeito de sentido. In: GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do Discurso**: as materialidades do sentido. São Carlos, SP: Claraluz, 2001. p. 45-59.

_____. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, P. E. **Tiras cômicas e piadas**: duas leituras, um efeito de humor. 2007. 424f. Tese (Doutorado em Filologia em Língua Portuguesa). Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa/Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade do estado de São Paulo – FFLCH/USP, 2007.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovezani. São Carlos-SP: Claraluz, 2005.

ROBIN, R. **História e linguística**. São Paulo: Cultrix, 1977.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SARGENTINI, V. M. O. A construção da Análise do Discurso: Percurso Histórico. **Revista Brasileira de Letras**. São Carlos, SP, v. 1, n. 1, p. 39-44, jul. 1999.

_____. O. A descontinuidade da História: a emergência dos sujeitos no arquivo. In: _____; NAVARRO-BARBOSA, P. (Org.). **Michel Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 77-96.

_____.; BARONAS, R. L. O curso de linguística geral: apontamentos de uma leitura da Análise do discurso. In: **Revista do Gel**, S. J. do Rio Preto, v. 4, n. 2, p.43-52, 2007.

_____. O. Objetos da Análise do Discurso: novas formas, novas sensibilidades. In: _____; GREGOLIN, M. R. V.. (Org.). **Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos**. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 103-113.

_____. O. As relações entre a Análise do Discurso e a História. In: MILANEZ, N; GASPAR, N. R. **A (des)ordem do discurso**. (Org.) São Paulo: Contexto, 2010. p. 95-102.

SAUSSURE, F. **Escritos de linguística geral**. Org. e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler. São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SÈRIOT, P. **Analyse du discours politique soviétique**. Paris: Institut d'etudes slaves, 1985.

_____. La langue de bois et son double: une analyse des analyse du discours politique soviétique. **Langages et société**. Paris, n. 35, p. 7-32, 1986.

STRICKLAND, C. **Arte comentada**: da pré-história ao pós-moderno. 8. ed. Trad. Ângela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

TEIXEIRA, L. G. S. **sentidos de humor, trapaças da razão**: a charge. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2005.

Documentos e Referências consultados

BARTHES, R. Le message photographique. **Communications**. v. 1, n. 1, p. 127-138, 1961. Disponível em:<
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1961_num_1_1_921>. Acesso em: 22 jun. 2010.

_____. Rhétorique de l'image. **Communications**. v. 4, n. 4, p. 40-55, 1964. Disponível em:<
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1027>. Acesso em: 22 jun. 2010.

_____. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/enem.php>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em:<
<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4386#>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em:<
<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/eduperior/enade/arquivo10.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CEB n.3, de 26 de junho de 1988: institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional do Ensino Médio – Enem**: documento básico. Brasília, DF: INEP, 1999.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. SAEB**, 2001: novas perspectivas. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 02 mai. 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Prouni - Medida Provisória n. 213, de setembro de 2004.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/mpv/213.htm>. Acesso em: 10 mai. 2010.

SCHLICKMANN, R.; ROCZANSKI, C. R.; AZEVEDO, P. **Provão X Enade: uma Análise Comparativa.** Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/2178.pdf>. Acesso em 12 mar. 2010.

VALENTE, C. Avaliação da aprendizagem no contexto educacional brasileira. In. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, jul.-dez., 2003. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/977/977.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2010.

APÊNDICE

N	COMPETÊNCIAS
I	Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
II	Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
III	Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
IV	Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
V	Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
HABILIDADES	
1	Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
2	Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
3	Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
4	Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
5	A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
6	Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
7	Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.
8	Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.
9	Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.
10	Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.
11	Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.
12	Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às

	condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.
13	Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
14	Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.
15	Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.
16	Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.
17	Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.
18	Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.
19	Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
20	Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.
21	Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

Quadro 1.4: Competências e Habilidades do ENEM (DOCUMENTO BÁSICO, 2002)

QUADRO DE DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> – Enem (1998-2009)			
EDIÇÃO	QUESTÃO	MATERIALIDADE	COMO A QUESTÃO SE APRESENTA
1998	0		
1999	1	Tirinha de Quino	
2000	6	<i>Chico Bento</i> . Quadrinhos de Maurício de Souza	Leitura de texto Semântica/significado Ambiguidade Efeito humorístico (Não faz referência ao NV)
	46	Charge de Miguel	“Demarcação de terras indígenas” Comparação da charge a um poema de “mesmo tema”/Literatura/poema (Faz ref. Ao NV por nomeação apenas)
	56	Quadrinho/ “charge”	Contexto de produção da charge Correção de fala/adequação (Nomeia/charge como ilustração/mostrar)
	59	Quadrinhos de Gim Davis Pintura “Auto-retrato de orelha cortada” de Van Gogh	Interpretação pela análise de conteúdo Relação entre um texto e outro Artes plásticas (Nomeia o NV, mas não analisa o NV)
2001	4	Citação do livro <i>A riqueza das nações</i> de Adan Smith Quadrinho de Thaves “Frank e Ernest”	Leitura da citação e do quadrinho Relação das duas materialidades com temática sobre divisão de trabalho/Embasamento histórico-econômico (Toma as duas linguagens por análise do conteúdo).
	20	Quadrinhos de Gim Davis “Garfield”	Leitura de charge e de versos de poemas Comparação tema/conteúdo/quadrinho-verso (Não faz ref. Ao NV)
	38	Quadrinhos de Laerte “Piratas do Tietê”	Leitura dos quadrinhos/Tema da migração para SP Sentido/semântica de palavras e expressão “sustança” (Não faz ref. Ao NV, apenas analisa o sentido da palavra)
2002	14	Quadrinhos de Gim Davis “Garfield”	Leitura dos quadrinhos: verbal e não verbal A questão destaca “arrogância do gato”, sem levantar análise do que traduz tal comportamento (Não faz ref. Ao NV)
	20	Quadrinho/ “Tirinha” adaptado de Watterson Pinturas de P. Picasso	A questão exige leitura do quadrinho e relação entre este e uma pintura do Pablo Picasso por “princípio de composição”;/Conhecimento em movimento artístico e características (Refere-se à composição do NV-pintura, mas não faz ref. ao quadrinho, apenas a ideia do V)
	46	Poema “Descrição da Guerra em Guernica” (C. Drummond)	A questão exige relações entre o poema e o quadro.

		Pintura ‘Guernica’ (P. Picasso)	Análise comparativa das cenas do quadro e das cenas descritas no poema. (Comparação V e NV, análise composicional do NV)
	63	Quadrinhos de Hagar e seu filho Hamlet	Leitura dos quadrinhos; Avaliar a postura de Hagar (Não faz referências, apenas analisa o conteúdo do V)
2003	51	2 Pinturas: Theodor de Bry (séc. XVI) “Tiradentes esquartejado”, de Pedro Américo	Conhecimento de Ritual antropofágico representado na pintura do séc. XVI e história do Tiradentes enforcado e esquartejado pela Coroa Portuguesa no final do séc. XVIII representado em pintura de 1893 por Pedro Américo Comparação das pinturas: modos “similares” de fazer justiça/julgamento pelas sociedades indígenas e europeias (Analisa o conteúdo temático do NV)
	62	Tirinha/Quadrinho “Mafalda” de Quino	Interpretação semântica – humor provocado na situação de uso da palavra “indicador”, gesto do dedo indicador e expressão “indicador de desemprego” evidentes na tirinha com a posição de Mafalda frente ao tema do desemprego. (Não faz referência ao NV, mas ao conteúdo)
	63	Pintura “Operários”, de Tarsila do Amaral Texto verbal de Nádya Gotlib Alternativas: trechos de poemas de V. de Moraes, J. C. M. Neto, F. Gullar, F. Pessoa e C. Drummond	Leitura da pintura e relação com a citação de Gotlib Apontar uma alternativa que apresente o mesmo tema dos dois textos analisados. (Faz referência ao tema do NV)
2004	18	Poema concreto “Epithalamium-II” de Pedro Xisto	Leitura e análise da poesia concreta “Epithalamium-II” de Pedro Xisto Concepção de símbolos e sinais Tema, sentido, significado, semântica do poema concreto (Analisa o SIGNO, não o conteúdo)
	19	Quadrinho de Quino “Mafalda”	Leitura e interpretação do quadrinho Tema das relações interpessoais e diversidade sócio-cultural (Não faz ref. ao NV, apenas analisa o conteúdo).
	23	Trecho de livro de C. Portinari e Pintura de mesmo autor fotografia	Tema da condição social brasileira fincada na pobreza;/Conhecimento histórico, econômico, geográfico do homem brasileiro retratado nos textos;/Concepção temático e estético do pintor/História da arte (Faz ref. ao NV por análise do Tema)
	25	Tirinhas/Quadrinho, de BobThaves “Frank & Ernest”	Leitura e interpretação de quadrinho; Semântica: figura de linguagem (Não faz referência, apenas o conteúdo por análise linguística)
	59	Quadrinho de Dik Browne “Hagar”	Relação entre quadrinhos e poema de

			Alberto Caeiro – expressão de mesma ideia com linguagens diferentes A compreensão que temos do mundo é condicionado por... (Faz relação entre V e NV, por destaque de mesma ideia)
2005	10	Quadrinho/tirinha de Bob Thaves “Frank & Ernest”	Leitura e interpretação do quadrinho; Análise da contradição posta na cena. (não faz ref. ao NV, mas faz análise de conteúdo)
	14	Tirinha de Física/quadrinho	Análise do quadrinho com base em teoria da Física - Transformação de energia. (Uso do NV como ilustração)
	15	Tirinha de Física/quadrinho	Análise do quadro com base em teoria da Física: força, deslocamento, energia, velocidade. (Uso do NV como ilustração)
	20/21	4 Pinturas de Cândido Portinari Poema de C. Portinari	Resolver a questão 20, com base nos dois textos, cuja temática retratada é a mesma nas duas linguagens; e a 21 levando em conta a temática dos retirantes e a condição de vida. /Tema da saúde “ <i>schistosoma mansoni</i> ”/ Conhecimentos biológicos e sanitários: fatores determinantes para a incidência da doença/verminose.
	25	2 quadrinhos: “Graúna” do Henfil e “Frank e Ernest” do Bob Thaves	Leituras dos quadrinhos Temática: crítica à conduta dos governantes frente a questão do emprego/desemprego (Não faz ref. ao NV, mas apenas às ideias)
	33	5 alternativa em que um delas aparece uma tirinha	destacar a alternativa verdadeira em que o “termo (ou expressão) destacado está empregado no sentido próprio, denotativo;/Semântica: sentido “próprio”, denotação/conotação. (Não faz referências, mas apenas uso de palavras)
	44	Alternativas com 5 pinturas do belga René Magritte (1896-1967)	Conhecimentos sobre transgênicos; Relação entre o verbal e o não verbal via transposição e aproximação temática entre as duas linguagens. (Imagem como ilustração via proximidade temática)
	56	Quadrinho/tirinha de Quino “Mafalda” Canção “Sonho impossível” de C. Buarque e Ruy Guerra, 1972	Leitura das duas linguagens; Destacar como resposta correta o tema em comum na alternativa (Não faz ref. ao NV, mas apenas ao quadrinho e música)
	63	Fragmento da obra <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> Ilustração (pintura) de Cândido Portinari para a cena descrita na obra	A questão exige uma comparação em que a imagem dar conta/ou não da cena descrita na obra. (uso da imagem como ilustração)

2006	2	2 figuras com traçados em linhas provocando quase uma ilusão de ótica	Leitura das imagens por transposição para o não verbal (relação entre linguagens: efeito da figura e ditado popular)
	1	Texto verbal Alternativas: 5 fotografias	Concepção de patrimônio cultural imaterial nacional e internacional. Ícones da cultura, símbolos artísticos e culturais. História da arte. (identificação pela relação e comparação V/NV)
2007	2	Crítica de M. Lobato de 1917, dirigido a Anita Malfatti 5 pinturas de diferentes autores e épocas	História da literatura e semana de arte moderna; História da arte, características. (Identificação da imagem pela relação das linguagens)
	5	Pintura do artista holandês Escher (1898-1972) 5 figuras (litografia “Belvedere”) em modelo tridimensional	Leitura comparativa da pintura e identificação da figura geométrica na alternativa Conhecimentos matemáticos – figura geométrica. (Identificação da imagem pela relação das linguagens V/NV)
	6	Campanha publicitária: foto + enunciado linguístico	Conhecimento de conceitos relacionados à preservação ambiental, fauna e flora brasileiras. Relação da imagem com a o texto verbal das alternativas (semelhança) (Relação do texto multi. para identificar o verbal)
	10	Charge “Angeli” Seguido por enunciado verbal	Conhecimento de temas como tecnologia Proálcool; Exploração de trabalhadores, cortadores de cana; Transposição de uma linguagem pela outra. (Não faz referencia ao NV, e exige identificação da interpret. Pelo V)
	19	Pintura de Antonio Rosso, de 1910, “Os imigrantes” Texto verbal de Oswald de Andrade	Interpretação por leitura relacionada entre as duas linguagens; Conhecimento da história da imigração brasileira. (imagem como ilustração)
	33	Tirinha	Teoria da reprodução: biologia (Ilustração para conhecimento de biologia)
	53	Foto de pintura rupestre	Conhecimento de história da arte rupestre brasileira e conhecimentos de cultura e patrimônio cultural nacional. (Imagem como ilustração)
2008	1/2	Texto verbal Figura estelar - cultura Guarani	Leitura do texto verbal e do imagético; Conhecimento de cultura e mitologia guarani; Representação astronômica pela cultura

			indígena e não indígena. (imagem como ilustração para o verbal)
	14	Quadrinho de Dick Browne “Hagar”	Conhecimento em teoria linguística: variação, registro formal/informal/coloquial da linguagem falada. (Não faz referência ao NV, mas à teoria linguística)
	17	Texto verbal explicativo Ideogramas chineses/simbologia	Conhecimentos básicos de cultura e Simbologia chinesa; Linguagem e representação por ideogramas chineses. Identificar a sequência de evolução de ideogramas para originar a palavra “luta”. (Faz referência ao signo e a história dos ideogramas chineses)
	37	Texto verbal explicativo 5 alternativas com respectivas 5 imagens	Conhecimentos e distinção de conceitos como signo, símbolos, indício. /Teoria dos signos./ Identificação da imagem que funciona como indício. (Teoria do signo com base teórica em Peirce)
	38	Pintura de Jean-Baptiste Debret “Entrudo”, 1834 Alternativa em texto verbal	Conhecimento de história colonial brasileira. Leitura da imagem e identificação em texto verbal nas alternativas. (Uso da imagem como ilustração)
	40	Charge - figura de Laerte	Leitura da imagem e das alternativas com ditos populares. (Transposição da charge pelo ditado popular.)
	54	Texto teórico sobre os Fractais Figuras geométricas triangulares	Teoria das figuras geométricas; Geometria (matemática) (teoria dos fractais)
2009A	2	Quadrinhos de Quino “Mafalda”	Leitura e interpretação dos quadrinhos(efeito de humor)/Constituição do humor na tirinha. (não faz referência à materialidade V/NV)
	5	Figura – desenho da bandeira brasileira adaptada Enunciado “ <i>Estão tirando o verde da nossa terra</i> ”	Identificar o objetivo principal dos enunciados (verbal, não-verbal, sincrético). (faz referência apenas ao uso do NV, mas não à constituição)
	12	Texto A: Figuras Geométricas (pintura) Texto B: texto verbal sobre metaesquema	Técnica de pintura utilizada por artistas – metaesquema. (faz referência a materialidade do texto NV)
	13	Charge de Angeli	Leitura e interpretação da charge - marcar alternativa correta conforme temática proposta na charge. (faz referência indireta a constituição da charge)
	15	Fragmento do poema “No meio do caminho” de Drummond	Fazer a leitura dos dois textos conforme os recursos expressivos.

		Quadrinhos de Davis “Garfield”	(faz referencia indireta a constituição das linguagens V/NV)
	30	Conjunto de imagens-fotos Campanha Ministério da Saúde	Leitura das imagens e relação recursos verbais e não –verbais; Conhecimentos sobre saberes sobre a saúde, campanhas de combate ao tabagismo. (faz referencia ao V/NV apontando para a persuasão, e não para a constituição)
	39	Pintura “Objeto cinético” de Abraham Palatnik	Teoria>identificação>verbal alternativa/conceito/descrição/Física das luzes (Teoria da arte cinética)
	45	4 figuras> Símbolos Notas e partituras musicais Códigos pintura	Texto verbal explicando o desenvolvimento de sistemas simbólicos universais pelo homem; Desenvolvimento de textos codificados – sintonia e sincronia entre receptor e emissor de mensagens; Leitura separada e comparativa dos códigos e símbolos. (Faz referencia ao NV pela teoria dos signos e teoria da comunicação)
2009V	93	Texto verbal com ideia de Darcy Ribeiro 5 alternativas com respectivas pinturas	Leitura dos dois tipos de textos; Análise das imagens e destaque daquele em acordo com as ideias do texto verbal./O candidato deve destacar a obra brasileira de origem negro-africana com base na leitura e nos conhecimentos. (Identificação V/NV)
	95	Texto verbal sobre música brasileira e suas características 5 fotos de apresentações musicais	O candidato deve ler o texto e analisar as imagens; Identificar com as opções da alternativa aquele que se adequa ao discurso visual em uma imagem. (Identificação V/NV)
	101/102	Quadrinho de Xavier “O quadrinho quadrado”	Teoria da variação linguística, norma padrão e não padrão, gramática normativa, fala em uso, a língua em uso pelo jornalismo; conhecimento de nomenclaturas e conceitos gramaticais. (não faz referencia ao NV, mas a teoria linguística)
	106	Quadrinhos de A. Iturrusgarai. « <i>La Vie en Rose</i> »	Teoria linguística: gênero textual “Historia em quadrinho”;/Linguagem de computadores. (faz referencia a constituição da language V/NV)
	109	Quadrinho de Browne	Teoria linguística: uso da língua em uso; expressões linguísticas, léxico de uma época, coloquialismos língua formal e não formal. (não faz ref. ao NV, mas a teoria linguística)

	113	Pintura “O índio tapuia” (1610-1666) de A. Eckhout Trecho da “Carta” de Pero Vaz de Caminha descrevendo o índio	Relação entre as duas linguagens que retratam as características do índio tapuia. (faz referência às aspectos técnicos da pintura e relaciona ao conteúdo verbal)
	114	Imagem-desenho de produtos alimentícios Texto verbal informativo	Relação entre os temas das duas linguagens; A finalidade do “texto” e da “imagem” – objetivo (uma alternativa verdadeira) (não faz referência ao NV, mas se relacionam pelo conteúdo)

PROVAS 2009: A = anulada; V=válida

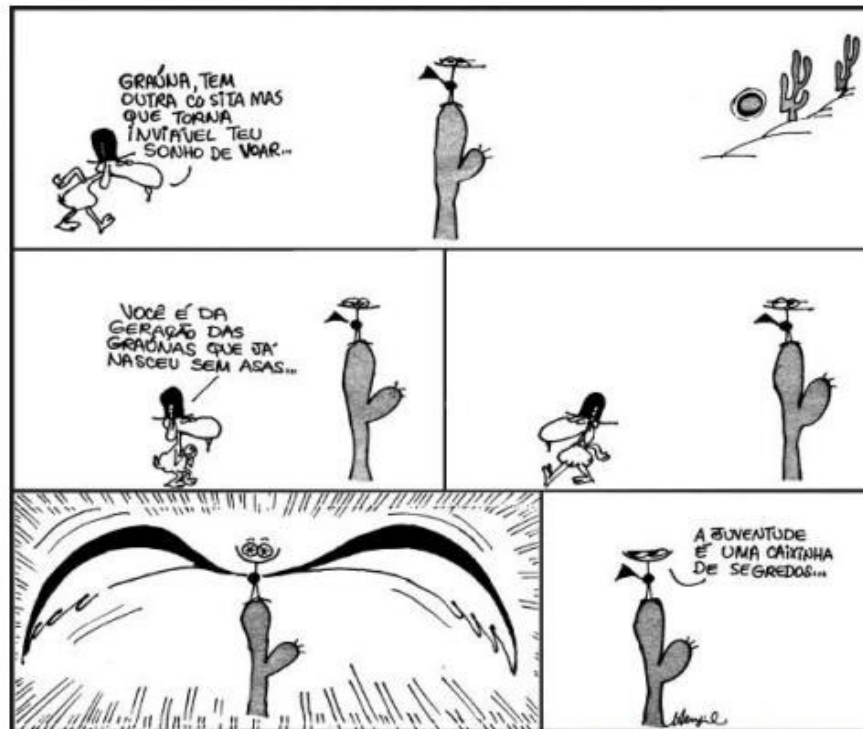
RELATÓRIO DE OCORRÊNCIAS DE MATERIALIDADES IMAGÉTICAS E SINCRÉTICAS

EDIÇÃO	NÚMEROS DE QUESTÕES	O QUE APARECE?	POR QUE EXCLUIR?
1998	0	-	Mapas, gráficos, quadros estatísticos, tabelas, figuras geométricas, fórmulas etc. que não tenham relação direta com objetivos de analisar competência linguístico-discursivo-interpretativo.
1999	0	-	
2000	4	4 quadrinhos/charge 1 pintura	
2001	3	3 quadrinhos	
2002	4	3 quadrinhos Poemas pinturas	
2003	3	3 pinturas 1 quadrinho poemas	
2004	5	3 quadrinhos 1 poema concreto 1 fotos	
2005	10	6 quadrinhos 10 pinturas	
2006	1	2 figuras (desenhos)	
2007	8	5 fotos 1 foto (pintura rupestre) 1 foto (com enunciado verbal sobreposto) 7 pinturas 1 charge 1 quadrinho	Exclusão questão 5 Razão: conhecimentos de matemática e geometria Exclusão questão 33 Razão: biologia
2008	8	1 foto estelar 1 pintura Ideogramas 1 charge 5 imagens (índice, símbolo, indício) figuras geométricas	Exclusão questão 54 Razão: estudos de geometria
2009A	8	2 quadrinhos 6 figuras/desenhos/símbolos 1 charge 1 poema 1 partitura 2 pinturas Códigos “quase Braille”	Relatório: 2004 – 2009 26 pinturas 15 quadrinhos 11 fotos 3 charges 21 textos de nomes genéricos
2009V	8	6 pinturas 5 fotos 1 desenho 3 quadrinhos	Ver definição dos gêneros conforme PCN+

Quadro 1.5 – Tabela de levantamento de questões do ENEM

ANEXOS

REDAÇÃO



(HENFIL. *Fredim. Ed. Codecri, 1997, n. 20*)

O encontro "Vem ser cidadão" reuniu 380 jovens de 13 Estados, em Faxinal do Céu (PR). Eles foram trocar experiências sobre o chamado **protagonismo juvenil**.

O termo pode até parecer feio, mas essas duas palavras significam que o jovem não precisa de adulto para encontrar o seu lugar e a sua forma de intervir na sociedade. Ele pode ser protagonista.

(Adaptado de] "Para quem se revolta e quer agir", *Folha de S. Paulo*, 16/11/1998)

Depoimentos de jovens participantes do encontro:

- *Eu não sinto vergonha de ser brasileiro. Eu sinto muito orgulho. Mas eu sinto vergonha por existirem muitas pessoas acomodadas. A realidade está nua e crua. (...) Tem de parar com o comodismo. Não dá para passar e ver uma criança na rua e achar que não é problema seu.* (E.M.O.S., 18 anos, Minas Gerais)
- *A maior dica é querer fazer. Se você é acomodado, fica esperando cair no colo, não vai acontecer nada. Existe muita coisa para fazer. Mas primeiro você precisa se interessar.* (C.S. Jr., 16 anos, Paraná)
- *Ser cidadão não é só conhecer os seus direitos. É participar, ser dinâmico na sua escola, no seu bairro.* (H.A., 19 anos, Amazonas)

(Depoimentos extraídos de "Para quem se revolta e quer agir", *Folha de S. Paulo*, 16/11/1998)

Com base na leitura dos quadrinhos e depoimentos, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: **Cidadania e participação social**.

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Depois de selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa de seu ponto de vista, elabore uma proposta de ação social.

A redação deverá ser apresentada a tinta na cor azul ou preta e desenvolvida na folha grampeada ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.

A primeira questão da UNICAMP sobre o tema é de 1990. Os organizadores pela prova de língua portuguesa apresentaram aos candidatos esta tira cômica:



Figura – Hagar

A tira -cujos personagens foram criados pelo americano Dik Browne em 1973- mostra um diálogo entre Hagar e Eddie Sortudo. Os organizadores do vestibular pediam que os candidatos respondessem a três perguntas: 1) como Eddie Sortudo esperava que Hagar interpretasse sua pergunta; 2) como Hagar de fato interpretou a pergunta de seu amigo; 3) o que torna a pergunta ambígua na forma em que se apresenta. Deram também aos vestibulandos um glossário. Explicavam o que era “goulache” (prato típico húngaro, que consiste em ensopado de carne e verduras, temperado com páprica) e quem era Helga

Leia estes textos.



(QUINO. *O mundo da Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 3)

Texto 1

Texto 2

Sonho Impossível

Sonhar
Mais um sonho impossível
Lutar
Quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender
Sofrer a tortura implacável
Romper a incabível prisão
Voar num limite improvável
Tocar o inacessível chão
É minha lei, é minha questão
Virar esse mundo
Cravar esse chão

Não me importa saber
Se é terrível demais
Quantas guerras terei que vencer
Por um pouco de paz
E amanhã se esse chão que eu beije
For meu leito e perdão
Vou saber que valeu delirar
E morrer de paixão
E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão.

(J. Darione – M. Leigh – Versão de Chico Buarque de Hollanda e Ruy Guerra, 1972.)

A tirinha e a canção apresentam uma reflexão sobre o futuro da humanidade. É correto concluir que os dois textos

- (A) afirmam que o homem é capaz de alcançar a paz.
- (B) concordam que o desarmamento é inatingível.
- (C) julgam que o sonho é um desafio invencível.
- (D) têm visões diferentes sobre um possível mundo melhor.
- (E) transmitem uma mensagem de otimismo sobre a paz.

Anexo 03: 2005_56enem

Questão 2

Observe a tirinha da personagem Mafalda, de Quino.



QUINO, J. L. *Mafalda*. Tradução de Monica S. M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

O efeito de humor foi um recurso utilizado pelo autor da tirinha para mostrar que o pai de Mafalda

- (A) revelou desinteresse na leitura do dicionário.
- (B) tentava ler um dicionário, que é uma obra muito extensa.
- (C) causou surpresa em sua filha, ao se dedicar à leitura de um livro tão grande.
- (D) queria consultar o dicionário para tirar uma dúvida, e não ler o livro, como sua filha pensava.
- (E) demonstrou que a leitura do dicionário o desagradou bastante, fato que decepcionou muito sua filha.

Anexo 04: 2009_02enemAnulada