

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGUAGEM E ENSINO

O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO GÊNERO CANÇÃO
NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Karol Costa Guedes

Campina Grande, Julho de 2016

Karol Costa Guedes

O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO GÊNERO CANÇÃO
NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, no Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino na área de concentração Ensino-Aprendizagem de Língua e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Washington Silva de Farias

2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

G922f

Guedes, Karol Costa.

O funcionamento discursivo do gênero canção no exame nacional do ensino médio / Karol Costa Guedes. – Campina Grande, 2017.

83 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.

"Orientação: Prof. Dr. Washington Silva de Farias".

Referências.

1. Análise do Discurso. 2. Exame Nacional do Ensino Médio. 3. Gênero Discursivo Canção. 4. Leitura – Sujeito-Leitor – Historicidade. I. Farias, Washington Silva de. II. Título.

CDU 81'42(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO



Prof. Dr. Washington Silva de Farias – UFCG

Orientador



Profa. Dra. Rossana Delmar de Lima Arcoverde – UFCG

Examinadora



Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues – UEPB

Examinador

Dedico este trabalho a todos os professores que, assim como eu, amam a docência e são fascinados pelo ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

"A maravilhosa disposição e harmonia do universo só pode ter tido origem segundo o plano de um Ser que tudo sabe e tudo pode. Isto fica sendo a minha última e mais elevada descoberta".

Isaac Newton.

SOU GRATA...

A Deus, que me deu a vida e condições suficientes para que eu pudesse entender melhor a grandeza das coisas que foram criadas por suas mãos.

Aos meus pais, José Guedes Pinheiro Júnior e Rosângela Silva Costa Guedes, que sempre me orientaram em tudo, e não pouparam esforços para investir na minha educação, não apenas nos estudos escolares, mas me educaram para a vida, me guiando no caminho da verdade.

Ao meu esposo Henrique de Pontes Ribeiro, pelo amor, cuidado e apoio. Melhor amigo e companheiro que poderia ter na vida!

Aos meus irmãos, Kylven Costa Guedes e Karen Guedes Oliveira, aos quais devo minha admiração pelo belo caráter que tanto me orgulha.

Aos amigos e familiares, que, direta ou indiretamente, colaboraram com apoio emocional e tamanho companheirismo.

Ao professor Washington Silva de Farias, que se dispôs a me conceder pacientemente o suporte necessário para o desenvolvimento deste trabalho, pela presença constante e orientações tão fundamentais para meu crescimento acadêmico, por ter acreditado na minha pesquisa e me convencido de que eu estava no caminho certo.

Aos docentes e funcionários do PÓS-LE, pela satisfação da convivência e dos ensinamentos compartilhados, em especial à professora e coordenadora Sinara de Oliveira Branco, pelo excelente atendimento/tratamento a seus mestrandos, e pelas contribuições para a viabilização de nossas pesquisas.

Às professoras Rossana Arcoverde e Telma Silva, pelo conhecimento partilhado em forma de sugestões apresentadas durante o exame de qualificação.

Ao professor Linduarte Pereira Rodrigues, que se dispôs a fazer parte não só da banca examinadora, mas de mais uma etapa acadêmica da minha vida.

Ao professor e amigo Manassés Morais Xavier, que tem acompanhado e feito parte do meu desenvolvimento acadêmico desde a graduação, dando apoio e torcendo por mim.

Ao professor e amigo Edson Tavares, não apenas pela disponibilidade em ler este trabalho, antes de todos, para fazer correções linguístico-textuais, mas pelas palavras de incentivo e gentileza produzidas durante esse processo acadêmico.

Aos alunos e colegas de trabalho, pelos incentivos demonstrados durante esse árduo e prazeroso processo.

Aos colegas de turma do PÓS-LE, com os quais pude manter uma relação mútua de ajuda, apoio e amizade durante o mestrado.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 O GÊNERO CANÇÃO COMO OBJETO DE ESTUDO E DE ENSINO:	
HISTORICIDADE E DISCURSIVIDADE PEDAGÓGICA NO ENEM.....	13
1.1 Gênero: objeto de estudo e de ensino.....	13
1.2 Gênero canção: objeto cultural, histórico e discursivo.....	19
2 DISCURSO, SUJEITO E EFEITOS DE SENTIDO.....	25
2.1 Discurso e efeitos de sentido.....	25
2.2 Sujeito discursivo e movimentos de interpretação.....	28
2.3 A questão da leitura: relação leitor-texto-autor.....	30
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	34
3.1 Natureza e tipo da pesquisa.....	34
3.2 Constituição do <i>corpus</i>	36
3.3 Procedimentos de análise do <i>corpus</i>	41
4 A CANÇÃO BRASILEIRA EM QUESTÕES DO ENEM E EFEITOS DE SENTIDO RELATIVOS À HISTORICIDADE DO GÊNERO, DA LEITURA E DO SUJEITO- LEITOR.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	66
ANEXOS.....	68

RESUMO

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), lança uma Matriz de Referência que organiza o processo avaliativo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza). A partir desse ano, a elaboração das questões passa a ser norteadas por “eixos cognitivos” e “competências e habilidades”, para cada área do conhecimento abordado, e o Exame começa a ser utilizado como principal recurso de seleção para o ingresso no ensino superior. Nota-se a presença dos gêneros discursivos na composição das questões do Exame relativas à prova de Linguagens. Em cada questão, é abordado determinado gênero discursivo, de que o autor da questão se utiliza para a avaliação de determinadas competências e habilidades previstas na Matriz de Referência. Dentre os vários gêneros discursivos abordados na prova de Linguagens do Enem, objetivou-se investigar o funcionamento discursivo do gênero canção, a fim de se compreender que processos discursivos caracterizam a inscrição desse gênero no discurso pedagógico do Exame. No intuito de, especificamente, verificar a historicidade do gênero canção no Enem, e as imagens de leitura e de sujeito-leitor produzidas no Exame, fez-se uso da abordagem teórica da Análise do Discurso de vertente pecheutiana, a fim de tratar da problemática do discurso, da produção de sujeitos e imagens de sujeitos, e de leitura sobre o gênero canção. Para fundamentar teoricamente o estudo do objeto de investigação dessa pesquisa, utilizou-se de pressupostos teóricos bakhtinianos sobre a problemática e definição de gêneros discursivos, e de estudos que tratam os gêneros discursivos como objeto histórico-cultural e/ou objeto de estudo e de ensino de língua materna. Esta pesquisa documental caracteriza-se como exploratória e qualitativa, através do aspecto descritivo-interpretativo utilizado para a análise dos dados coletados, isto é, questões que abordam a canção brasileira enquanto gênero discursivo e/ou tematizam sua historicidade. Como resultado geral de análise, observou-se que o Enem representa, em seu processo avaliativo, a constituição de uma imagem de gênero canção ora considerada em sua historicidade, ora constituída por simplificação e/ou apagamento da historicidade, pela ênfase dada a elementos linguístico-comunicativos. Verificou-se que a leitura desse gênero como prática de construção histórica é contemplada, não como tendência dominante do Exame, mas como mais uma leitura possível, em detrimento da leitura do gênero canção como prática de identificação/confirmação do saber sobre elementos linguísticos do português brasileiro. Concluiu-se que, embora o discurso do Enem direcione a produção de sentidos controladores e homogeneizantes do saber sobre a língua(gem), o funcionamento discursivo que predomina nas questões do Enem aponta para a produção de sentidos que escapam à constituição de imagem de leitor ideal, crítico e intérprete, em detrimento da imagem de leitor produzida pela correspondência e confirmação/identificação das leituras legitimadas pelo sujeito-autor do Exame, o que revela, para os professores e alunos que lidam com/sobre o Enem, processos discursivos que evidenciam heterogeneidade e/ou contradição sobre a discursividade da língua(gem).

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso, Exame Nacional do Ensino Médio, Gênero discursivo canção, Leitura e sujeito-leitor, Historicidade.

ABSTRACT

In 2009, the Ministério da Educação (MEC), through Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), launches a Reference Matrix that organizes the evaluation process of the Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) in four areas of knowledge (Languages, Mathematics, Social Sciences and Natural Sciences). From this year, the preparation of the questions shall be guided by the "cognitive axis" and "competences and abilities" for each area of knowledge covered, and the Exam begins to be used as the main selection feature to ingress the higher education. It is noticed the presence of discursive genres in the composition of the Exam questions related to Languages test. In each question is discussed a particular discursive genre, that the author of the question uses for the evaluation of certain competencies and skills provided in the Reference Matrix. Among the various discursive genres covered in Enem Languages test, the objective was to investigate the discursive function of the genre song, in order to understand that the discursive processes characterizes the inclusion of the genre in the pedagogical discourse of the Exam. The purpose of specifically verify the historicity of the genre song in Enem, and images of reading and subject-reader produced in the Exam, it was made use of the theoretical approach of discourse analysis from Pecheutian aspect, in order to deal with the issue of the the discourse, the production of subjects and subject images, and the reading about the genre song. To theoretically support the study of this research object of investigation, we used theoretical Bakhtinian assumptions about the problem and definition of discursive genres, and studies dealing with discursive genres as historical and cultural object and/or object of study and teaching mother language. This documentary research is characterized as exploratory and qualitative, through the descriptive and interpretative aspect used for the analysis of the collected data, that is, questions that address the Brazilian music as a discursive genre and/or thematize its historicity. As a result of analysis it was observed that the Enem represents, in its evaluation process, the constitution of an image of genre song sometimes considered in its historicity, sometimes composed of simplification and/or deletion of historicity, by the emphasis on linguistic-communicative elements. It was verified that the reading of this genre as a historical building practice is contemplated not as prevailing trend of the Exam, but as another possible reading, rather than reading the genre song as practice identification/confirmation of knowledge of linguistic elements of Brazilian Portuguese. It was concluded that, although the Enem discourse route the production of controllers and homogenizing senses of knowledge about lang/language, it was observed that the discursive operation that prevails in Enem questions points to the production of meanings that escapes from constitution of the ideal reader image, critic and interpreter, in detriment of the reader image produced by the matching and confirmation/identification of readings legitimated by the subject-author of the Exam, which reveals, for teachers and students that deal with/about the Enem, the discursive processes that show heterogeneity and/or contradiction on the discourse of the lang/language.

KEYWORDS: Discourse Analysis, Exame Nacional do Ensino Médio, Discursive Genre Song, Reading and subject-reader, Historicity.

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Conforme aponta o Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio (2002), o Enem pretendia, ainda, oferecer uma referência para que cada cidadão pudesse proceder a sua autoavaliação, com vista às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto à continuidade de estudos. O Exame almejava a estruturação de uma avaliação da educação básica que servisse como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho, bem como aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.

A partir de 2005, com o lançamento do documento de Fundamentação Teórico-metodológica do Enem, o Exame passou, de fato, a ser encarado como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Conforme apontado no documento, o Enem é realizado anualmente, e “se constitui um valioso instrumento de avaliação, fornecendo uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil” (BRASIL, 2005, p. 07).

Em 2009, o Exame começa a ser utilizado como principal recurso de seleção para o ingresso no ensino superior, passando a ser definido a partir de uma Matriz de Referência, que estrutura o processo avaliativo através de quatro áreas do conhecimento: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A área de Linguagens caracteriza-se pela abordagem das muitas formas de manifestação da linguagem (corporal, visual, verbal, literária, teatral, plástica), além dos códigos linguístico, icônico, social, entre outros, que constituem o saber sobre a Língua Portuguesa. Uma das características desse Exame é a utilização de gêneros discursivos diversos, na composição estrutural das questões. Em cada questão, é abordado determinado gênero discursivo, de cuja leitura o autor da questão se utiliza para tecer relações de conteúdos diversos, relacionando-se a aspectos discursivos do gênero utilizado ou não, para possibilitar a avaliação de competências e habilidades previstas na Matriz de Referência.

Nosso principal interesse de pesquisa, neste trabalho, é investigar o funcionamento discursivo especificamente do gênero canção, no Exame Nacional do Ensino Médio. Para isso, situamos nossa investigação no campo de estudos da Análise de Discurso de linha francesa. Vinculada à linha de pesquisa “Língua(gem) em Contexto de Ensino de Português – Língua Materna” do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da

Universidade Federal de Campina Grande, esta pesquisa se norteou pelo seguinte questionamento: *Que processos discursivos caracterizam a inscrição da canção brasileira no discurso pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?*

A fim de responder à questão proposta, objetivamos, especificamente, verificar:

- a) o gênero canção e seu funcionamento no Enem;
- b) as imagens de leitura e de sujeito-leitor produzidas no Exame.

Para que se tornasse possível essa investigação, desenvolvemos coleta documental de dados, relativos a questões do Enem em que o gênero canção se fizesse presente como texto de apoio ou como temática abordada. Exploratória e qualitativa, esta pesquisa documental constituiu-se, através de seu aspecto descritivo-interpretativo, por um dispositivo de análise como um mecanismo, não no sentido mecanicista do termo, mas através do qual pudemos apreender os processos discursivos que caracterizam a inscrição da canção brasileira no Enem, os efeitos de sentido relativos ao discurso teórico sobre ensino-aprendizagem de língua portuguesa e o discurso do Exame, e relativos à historicidade do gênero canção e do sujeito-leitor, cuja imagem é produzida nesse processo avaliativo.

Atestamos, através das análises realizadas, que os efeitos de sentido, referentes ao imaginário projetado pelo sujeito-autor acerca do sujeito que se faz leitor no processo constitutivo do Exame, se dão por processos discursivos que ora consideram a historicidade do gênero canção, e ora se revelam pela simplificação ou até mesmo apagamento da discursividade que caracteriza a historicidade do gênero, da leitura e do leitor.

Dividido em cinco etapas, este trabalho se constitui da seguinte forma: no primeiro capítulo, discutimos acerca do gênero canção como objeto de estudo e de ensino, com base nos estudos bakhtinianos sobre gêneros do discurso, e a historicidade e discursividade do gênero canção, com menções à sua aplicabilidade no Enem, explicitando o desenvolvimento de nossa categoria discursiva teórica.

No segundo capítulo, trataremos, em linhas gerais, sobre a constituição das imagens de leitura e de sujeito-leitor, a partir da consideração dos efeitos de sentido produzidos no processo avaliativo do Enem que se constituem, inicialmente, pela presença dos textos-canções ou sobre a canção, nas questões do Exame. A partir dos recortes teóricos sobre discurso, sujeito, efeitos de sentido e leitura, explicitaremos a constituição do discurso institucionalizado sobre o saber legitimado, na prova do Enem, a partir de leituras legitimadas, que caracteriza a historicidade do gênero canção, e formula um ideal de sujeito-leitor.

A terceira etapa de nosso trabalho refere-se ao desenvolvimento do dispositivo metodológico de nossa investigação, onde expomos os procedimentos seguidos para a execução prática dessa investigação.

No quarto capítulo, encontra-se a análise das questões selecionadas para compor nosso *corpus*, onde consideramos a análise da imagem do gênero canção em si e suas características discursivas e historicizantes; a análise da imagem do gênero canção no enunciado do item através de análise do gesto interpretativo do sujeito-autor da questão, e a relação entre os sentidos produzidos pela Matriz e pela questão; e a análise da imagem da leitura e do sujeito-leitor, produzido pelo gesto interpretativo do sujeito-autor através do enunciado de cada item.

Na quinta e última etapa do trabalho, encontram-se algumas considerações tecidas sobre a pesquisa desenvolvida, com base nos resultados alcançados.

Ao final deste trabalho, encontram-se as referências utilizadas, e o *corpus* completo, em anexo, relativo a todas as questões em que a canção brasileira, no Exame Nacional do Ensino Médio, de 2009 a 2015, foi abordada.

1 O GÊNERO CANÇÃO COMO OBJETO DE ESTUDO E DE ENSINO: HISTORICIDADE E DISCURSIVIDADE PEDAGÓGICA NO ENEM

Os tratamentos e estudos relativos aos gêneros, no âmbito da pesquisa científica referente à área da linguística, em um período de tempo contemporâneo, têm sido marcados por expressiva atenção, fato que se comprova pelo grande número de pesquisas (aproximadamente duzentas), facilmente encontradas no Banco de Teses da Capes, o que nos permite refletir sobre o ensino de língua materna atual no Brasil, tendo em vista a ênfase que tem sido dada aos gêneros como objeto de estudo/ensino.

Neste capítulo, discutiremos acerca do gênero canção como objeto de estudo e de ensino, com base nos estudos bakhtinianos sobre gêneros do discurso, e a historicidade e discursividade do gênero canção, com menções à sua aplicabilidade no Enem.

1.1 Gênero: objeto de estudo e de ensino

O texto é considerado base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino básico e, desde a década de 1980, foi sendo tomado como material ou objeto empírico, capaz de propiciar atos de leitura, de produção e análise linguística. Entretanto, conforme apontam Rojo e Cordeiro (2004), por essa perspectiva, o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino.

No período aproximado de duas décadas (1980-2000), o texto passou a ser tomado como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação, e algumas das propriedades textuais passaram a ser referenciadas no ensino. Além disso, nas práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos, fazia-se abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura desses textos, gerando, conforme criticam as autoras, “uma leitura de extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica” (*op. cit.*, p. 47), isto é, uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos.

Tais usos e questões levaram ao que Rojo e Cordeiro (2004) definem como virada discursiva ou enunciativa, no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula; trata-se de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações produzidas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos, passando a ter “importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada” (*op. cit.*, p. 49), quando, naturalmente, é concebida a noção de gêneros (discursivos) como instrumento que favorece o ensino de leitura e de produção de textos.

Marcuschi (2005), ao tratar dos gêneros, concebe-os como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. O autor caracteriza-os como práticas sócio-históricas assim compreendidas pelo tratamento dado aos gêneros retóricos e literários na Antiguidade (a partir dos estudos aristotélicos), o que justifica, para o autor, ser a atividade da comunicação a necessidade cultural e ideológica em que se realiza a expressão de uma realidade.

Ao observar historicamente o surgimento dos gêneros, Marcuschi (2005) faz-nos perceber essa existência subdividida em três fases: a primeira destina-se a povos de cultura essencialmente oral, que desenvolveram um conjunto limitado de gêneros, de acordo com diferentes propósitos e audiências particulares; a segunda fase revela o surgimento de mais gêneros típicos da escrita, visto que, no século VII a.C., houve a invenção da escrita alfabética; na terceira fase, a partir do século XV, a cultura impressa passa a ser desenvolvida, favorecendo uma expansão significativa dos eventos textuais, passando, em seguida, para uma grande ampliação na diversidade desses gêneros, com a fase intermediária de industrialização, no século XVIII. Por essa perspectiva histórica e sócio-cultural, o pesquisador enxerga o dinamismo e flexibilidade de formas e funções a que os gêneros estão ligados, de maneira que se traduzem em artefatos culturais e textuais.

Obstante a esse tipo de tratamento dado aos gêneros retóricos (e também literários) na Antiguidade e reproduzido contemporaneamente, Bakhtin (1997) volta-se ao estudo dos gêneros do discurso, afirmando que esse tratamento dos gêneros retóricos e literários mantém atenção prioritária à natureza verbal do enunciado e seus princípios constitutivos, encobrendo a natureza linguística do enunciado. Segundo o autor, trata-se de uma tentativa de minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade, quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado.

Diversos autores russos, participantes do Círculo de Bakhtin, dedicaram-se a alguns temas que giram em torno especificamente da interação, a fim de revelarem mais claramente o que acontece quando, ao nos relacionarmos, mediados pela linguagem, produzimos nossos enunciados. É por esse propósito que Bakhtin e Voloshinov fazem, ao longo de seus estudos teóricos, uma reflexão sobre a diferenciação entre oração (frase) e enunciado (unidade de comunicação), elegendo este último como o objeto empírico de uma Linguística da Interação.

Bakhtin (1988, p. 153) define enunciado como “um organismo muito mais complexo e dinâmico do que parece, se não se considerar apenas a sua orientação objetal e sua expressividade unívoca direta”, e defende que um enunciado é atravessado “pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes ideológicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor” (*op. cit.*, p. 318). A partir desse constructo de ideias

em torno do enunciado enquanto organismo complexo e dinâmico, objeto empírico de uma Linguística da Interação, unidade de comunicação entre os sujeitos, compreendemos a alternância dos sujeitos, como supracitada – também refletida como alternância vocal dos enunciados – como parte integrante e marcante no processo de estruturação da interação, da ordem daquilo que integra a construção do diálogo. E essa dialogicidade se constitui pelo desenvolvimento da comunicação da sociedade, através de particularidades próprias de determinada comunicação.

Através desse mesmo propósito, relacionado à interação verbal e à alternância enunciativa, Bakhtin desenvolve seu estudo sobre os gêneros do discurso, para compreender a variedade de formas semiestabilizadas de comunicação.

Para Bakhtin (1997, p. 280), a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, visto que, conforme explica o autor, a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade “comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. Ele define **gêneros do discurso** como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (*op. cit.*, p. 280), elaborados pelas esferas de utilização da língua, e desenvolve a problemática dos gêneros, defendendo que o estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros de enunciados nas diferentes esferas da atividade humana tem importância capital para todas as áreas da linguística e da filologia. Isto porque, conforme explica o autor, um trabalho de pesquisa acerca de um material linguístico concreto (como a história da língua, a gramática normativa etc.) lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação, e é deles que os pesquisadores extraem os fatos linguísticos de que necessitam. Ele explica:

Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos diversos gêneros do discurso é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Relacionando tais ideias bakhtinianas às de Voloshinov¹, temos a noção do funcionamento da comunicação verbal, a partir do que postulavam os autores do Círculo de Bakhtin, acerca da teoria do enunciado/enunciação (do russo: *vyskazyvanie*). Ao

¹ Disponível em www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf, acesso em 29/06/2016.

desenvolver o artigo intitulado “A palavra na vida e a palavra na poesia”, inspirado por ideais bakhtinianos, Voloshinov não tratava simplesmente da palavra propriamente dita, uma vez que “palavra”, do russo *slovo*, pode ser traduzida como discurso e/ou enunciado/enunciação, mas desenvolve o conceito de subentendido como um dos elementos formadores do sentido do enunciado, partindo do ponto de vista do social. Compartilhados pelos falantes, em forma de enunciados, os subentendidos, tanto situacionais quanto ideológicos, como explica o autor, são descritos sob a fórmula de entimema (silogismo em que uma das premissas está omitida e/ou subentendida), visto que, como ele defende, é a metáfora epistemológica que explica o funcionamento do enunciado. Isto é, importa-lhe não a forma, mas o conteúdo enunciativo e sua valorização social.

Para sistematizar e fixar tais ideias de base bakhtiniana, podemos nos utilizar de Bubnova (2009), quando, em seu texto, traduzido por Fernando Legón e Diana Araujo Pereira, afirma:

Voloshinov deduz que cada palavra atualizada por um processo de comunicação é expressão e produto da interação social do falante, do ouvinte e do objeto da comunicação. Aqui, como em outros textos do Círculo de Bakhtin, o vocábulo *palavra* deve ser entendido em sua ambivalência e polissemia: além do seu “primeiro” significado, pode querer dizer “discurso”, “enunciado”, “enunciação”, “atos de fala”, etc. A palavra, sendo produto da interação entre várias instâncias sociais, vem a ser um *acontecimento social*. (...) em Voloshinov o sentido do enunciado não se esgota em sua expressão puramente verbal, mas apela para o *não dito* (*neskazannoe*) e para o *subentendido* (*podrazumevaemoe*) (BUBNOVA, 2009, p. 41). [Grifos do autor]

A partir de estudos bakhtinianos, em torno do processo de interação verbal, com base nos estudos sobre a enunciação e a problemática e definição dos gêneros discursivos – *tipos relativamente estáveis* de enunciados – as discussões acerca dos gêneros se consolidam e passam a ganhar espaço na pesquisa científica. Com base nos pressupostos bakhtinianos acerca dos estudos dos gêneros discursivos, desenvolvemos, para esse trabalho, nossa categoria discursiva teórica.

Partindo da noção bakhtiniana de gênero, com referência aos elementos de sua situação de produção social, vários outros pesquisadores passaram a desenvolver suas ideias para tratar do estudo/ensino de língua materna. Dentre eles, Rojo (2005) amplia a discussão sobre gênero na esfera discursiva. Segundo a autora, o que torna os discursos irrepetíveis (de acordo com cada esfera de atuação de um mesmo texto), é justamente o conjunto de aspectos sociais: seu tempo e lugar históricos, garantindo, portanto, a cada enunciado, seu caráter original.

Pensar em gênero como ação social é entender o fato de que a cultura é ressignificada para/pelos indivíduos, à medida que estes interpretam a realidade do mundo

através de representações significativas, expressões e diálogos, isto é, práticas sociais materializadas na própria existência dos gêneros discursivos.

Compreendendo a interatividade, multimodalidade e flexibilidade de que os gêneros se constituem para existirem socialmente, entendemos, por conseguinte, o fato de o indivíduo existir como sujeito ativo na sociedade. Ou seja, seria impossível pensar o indivíduo separado da linguagem e da atividade de comunicação, visto que a própria existência carrega em si o sentido alcançado pela linguagem. Através do convívio social, o sujeito, imerso em um meio linguístico, compreendendo a realidade e se relacionando com ela, modifica-se e é modificado por ela, construindo e se formando em sociedade.

Através de suas vivências em torno das artes, do teatro, da música, quaisquer modos de apreciação e utilidade comunicativa/expressiva/interativa, o sujeito pode conceber a linguagem através dos efeitos ideológicos que o interpelam.

Através da compreensão de que cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, podemos entender a natureza da concepção dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin (1997).

Após a consolidação das discussões sobre os gêneros, o tratamento que a eles é dado alcança a sala de aula, a partir de métodos didáticos que tratam o gênero como objeto de ensino, passando a ser considerado recurso de inovação, no ensino de língua portuguesa. Como postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), apresentar aos alunos a variedade de gêneros discursivos e orientá-los para a utilização e manejo com os gêneros emergentes passam a ser o principal objetivo do ensino de língua.

Tais documentos carregam um discurso oficial do governo acerca da parametrização do ensino de língua materna, evidenciando, em sua proposta, a possibilidade de tornar os alunos cidadãos ativos na sociedade, de modo que eles saibam não só o que dizer, mas sobre o que dizer, como e para quem dizer. Nesse contexto, o professor passa a ser responsável por fazer parte de um ensino de língua vista como instrumento de ação e ferramenta de mediação construída socioideologicamente, visto que, como defendem Cristovão e Nascimento (2011), o domínio dos gêneros, pelos alunos, torna-os leitores e produtores textuais, através da relação íntima que terão com os textos.

Tais autoras, sobre o tratamento dos gêneros discursivos como objeto de estudo/ensino, defendem que analisar as diferentes formas de ancoragem do texto que constituem tipos de discurso e de sequencialização, por exemplo, faz-se necessário, pois elucidam a relação que se pode estabelecer entre os parâmetros do contexto da atividade de linguagem e a situação de produção do discurso, e entre o conteúdo global do texto e a situação de produção, permitindo compreender características como implicação, autonomia,

conjunção e disjunção, além de se terem selecionados e trabalhados textos autênticos, pelo fato de estarem em circulação na sociedade.

É por essa ótica que, contemporaneamente, professores e pesquisadores de língua materna têm sido imputados a enxergar o ensino de língua portuguesa, uma vez que o estudo/trabalho com os gêneros, conforme apontam os autores cujos discursos dialogam com o discurso oficial do governo, permite, cada vez mais, maiores flexibilidade e possibilidades discursivas em sala de aula.

Ao observarmos as discussões teórico-metodológicas desse ensino, nos damos conta de que o trabalho com os gêneros ganha destaque, a partir do século XX, quando professores e pesquisadores, na tentativa de nortear sua prática pedagógica por documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), conferem ao ensino de língua as possibilidades do trabalho com a leitura, escrita, fala e escuta.

A esse respeito, concordamos com Bertoldo (2007), ao problematizar a questão do sujeito-professor frente às políticas de formação de professores de língua, quando afirma existir, em tais políticas, relações de poder que caminham em consonância com uma produção de conhecimentos e de saberes que constituem um imaginário de sujeito-professor/autor. O autor defende que as políticas de formação de professores, ao operarem a partir de um imaginário de professor que prima pela ênfase à prescrição, limitam-se a se referendarem, prescindindo de um diálogo com os próprios professores. Isto é, trata-se de um discurso sobre o ensino de língua, legitimado institucionalmente, que dispensa a participação do sujeito a quem se destina questões relativas à atuação docente, “discurso que reflete sobre si mesmo, discurso atravessado por sua auto-representação” (BERTOLDO, 2007, p. 147).

Tais acontecimentos permitem compreender os efeitos de sentido (de tensão, de continuidade, de ruptura, de deslocamento), que marcam o tempo e a história do ensino de língua materna no Brasil, fazendo do gênero discursivo um objeto histórico, constituído por uma memória discursiva acerca da interação verbal, construção enunciativa, que produz, no interior dos discursos, a variedade de formas semiestabilizadas de comunicação.

Por essa perspectiva discursiva, vemos a canção, objeto de nossa investigação, como gênero discursivo. Seus enunciados relativamente estáveis produzem-se à medida que produzem sentido e efeitos de sentido, por/para sujeitos, numa determinada conjuntura sócio-histórica e cultural.

1.2 Gênero canção: objeto cultural, histórico e discursivo

Para compreendermos a canção como objeto histórico-cultural e discursivo, cabe mencionarmos, antes da problematização, a definição do conceito de discurso lítero-musical, termo utilizado por Costa (2001), para tratar da canção por sua dupla caracterização: verbal e não-verbal (musical).

O autor menciona a hipótese de que o sistema de restrições que rege qualquer prática discursiva não se limita ao domínio verbal, e defende que os diversos suportes semióticos não são independentes uns dos outros, mas submetidos às mesmas determinações históricas e restrições temáticas. Ele exemplifica com a observação dos movimentos estéticos (romantismo, realismo etc.) que, segundo ele, quase sempre atravessam diversos domínios semióticos (literatura, pintura, música, arquitetura etc.), funcionamento discursivo que permite reconhecer, inclusive, a preferência por esta ou aquela modalidade semiótica, privilegiando umas e marginalizando outras.

Ao tratar do discurso lítero-musical brasileiro, Costa (2001) propõe, então, a consideração do discurso enquanto uma prática intersemiótica, que, em sua própria materialidade (linguagem verbal + linguagem musical), se produz enquanto prática discursiva.

As letras de músicas são constituídas por atravessamentos ideológicos distintos, através de temas variados (educação, política, paz, guerra) e se fazem presentes no seio de toda e qualquer comunidade, de toda e qualquer sociedade. Fonterrada (1994) explica que a música é um ato expressivo, e o que tem relevância é chegar-se à compreensão de que seus significados, sejam eles musicais, extra-musicais, representações ou formas simbólicas, ultrapassam a simples comunicação entre sujeitos. Para a autora, a expressão musical permitirá o conhecimento da intencionalidade do sujeito musical, que será apreendida através de critérios inerentes à música e à cultura em que o sujeito vive, os quais se incorporam a outros signos, que façam parte da tradição daquela comunidade.

Em se tratando dos efeitos ideológicos que constroem o sujeito, inscrito em determinado grupo social e em uma circunstância histórica situada, a música funciona como um suporte existencial, mostrando-se ampliado, a partir da concepção de que todo texto se amplia na estrutura de gêneros discursivos, uma vez que é delineado para cumprir convenções culturais pela própria funcionalidade social de que emana.

Fonterrada (1994) defende que o fenômeno musical não pode ser dissociado de seu aspecto comunicativo. Fazer música, conforme explica, pressupõe a presença do outro, produz algum efeito sobre ou transmite algo a alguém, e, para que a comunicação seja possível, é necessário que um código e algumas convenções sejam compartilhados, e isso envolve, necessariamente, um lado técnico. Em diálogo com o aspecto comunicativo, a

autora afirma não existir uma linguagem musical solitária, uma vez que a música não pode ser entendida como um ato produzido por alguém sozinho, mas por alguém em comunicação. Isto é, para que determinada experiência musical seja compreendida, é necessário que o contexto no qual se insira faça parte da experiência da comunidade que a pratica. Assim, essa comunidade será capaz de compreender o conteúdo musical manifesto e se engajar na experiência musical.

Costa (2001) distingue o campo discursivo da música de outros (como o da religião, da ciência etc.), ao afirmar que o discurso próprio das letras de música brasileira aparece dilacerado por uma heterogeneidade complexa, isto é, os discursos das músicas se ordenam por hierarquias instáveis (MPB, “brega”, folclore, que hora ou outra se imbricam na constituição musical de uma determinada canção), posicionamentos (mineiros, “vanguardas”, “Rock Brasileiro”, que se refazem, híbridos, à medida que se desenvolvem), movimentos estéticos (Bossa Nova, Tropicalismo etc.), aspectos que tornam heterogêneo o campo discursivo da música.

A partir do que podemos discutir sobre a canção, sua dupla caracterização discursiva, seu campo discursivo heterogêneo e sua função integradora de sujeitos discursivos, torna-se válido compreender que a canção, enquanto representação ideológica de dada comunidade social, se materializa a partir da relação entre o verbal e o musical, por onde escapam discursos, que se relacionam com já-ditos.

A fim de nos debruçarmos sobre o contexto desse gênero discursivo, considerando as propriedades históricas, sociais e ideológicas que fundamentam a existência específica de suas características, torna-se necessário o tratamento sobre a canção brasileira, em sua historicidade, para compreendermos suas condições de produção e efeitos de sentido produzidos. E, para isso, partiremos da constituição da música popular brasileira, tendência que, conforme aponta Costa (2001), pretende representar o núcleo-síntese da música brasileira.

A música popular brasileira, por oposição à música folclórica, constitui uma criação contemporânea, pelo aparecimento de cidades com certo grau de diversificação social, é composta por autores conhecidos e divulgada por meios gráficos, como as partituras, ou através da gravação de discos, fitas, filmes etc. (TINHORÃO, 2012).

Quando observamos o desenvolvimento da história brasileira, percebemos, quanto à construção da identidade nacional, preocupação constante, por parte dos autores, literatos, poetas, músicos, com relação à reafirmação de uma identidade que se quer desprender das amarras colonizadoras, uma vez que temáticas que glorificam e exaltam heróis e ídolos do Brasil-Colônia constroem uma antologia poética e literária em favor de movimentos de construção identitária nacional. Nesse sentido, visualizamos, na literatura brasileira, a preocupação, por parte dos autores, em se desprender, culturalmente (no âmbito estético da

literatura), dos modelos europeus: atitudes que representam práticas discursivas que marcam, por vezes, movimentos de ruptura e, por outras, movimentos de continuidade, cristalizadas através da literatura, das manifestações artísticas, e, sem dúvida, através da canção popular brasileira, que se inclui como manifestação artística e cultural dos processos históricos da nação.

Tinhorão (2012), na obra “Pequena história da música popular”, explana a historicidade da canção brasileira. Segundo o autor, a música popular brasileira sofre uma espécie de “infância”, por volta da década de 1930, paralelamente aos acontecimentos da Revolução de 30, no que diz respeito ao fato de a música seguir rumos ditados pelos interesses políticos e econômicos das elites. A música, nesse contexto, é vista como instrumento de pedagogia política e de mobilização de massas, pelo Estado, para expandir uma representação simbólica de vitalidade e otimismo da sociedade, passando a integrar programações oficiais de propaganda, cultura, educação e de intercâmbio internacional, portadora de valores nacionalistas disciplinadores. É possível, nesse momento, indicarmos rapidamente a existência de diálogo entre o discurso disciplinador da música enquanto instrumento de pedagogia política e de mobilização de massas, e o discurso pedagógico que aparece, segundo Orlandi (1987) como autoritário, em que não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta, segundo a autora, em uma polissemia contida.

Para explicitar esse funcionamento discursivo da canção, podemos citar, como exemplo, a propaganda política durante a Era Vargas. Ao criar, em 1931, o Departamento Oficial de Publicidade (DOP) e, logo após, o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC), Getúlio Vargas dava início a um processo de manutenção do poder, visto que, no Estado Novo, o DPDC transformou-se no Departamento Nacional de Propaganda (DNP), em 1938, mudando, em seguida, para Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). O rádio passou a servir, portanto, de suporte aos interesses do governo. Desde o ano de 1934, tornou-se obrigatória a transmissão do programa “Hora do Brasil”, atual “Voz do Brasil”. Com duração de 60 minutos, o programa oficial buscava informar os ouvintes sobre as ações governamentais, e enaltecer a pátria.

É nesse contexto que as músicas assumem o papel de porta-voz do governo, como citado por Tinhorão (2012), através de discursos favoráveis às mudanças governamentais, como a marchinha “Glórias do Brasil”, de Zé Pretinho e Antônio Gilberto dos Santos, que, lançada em 1938, com interpretação de Nuno Roland, torna-se representativa de verdadeira exaltação de cunho patriótico ao então chefe da nação. Segue, abaixo, trecho da canção:

Brasil, ó rincão querido,
Prezado pelo mundo novo,
Destruído estava seu futuro,

Porque pretendiam dominar seu povo.
 Surgiu Getúlio Vargas,
 O presidente brasileiro,
 Que entre seus filhos
 Como um herói foi o primeiro.

Em consonância com o que é explicitado e defendido por Tinhorão (2012), seguindo os rumos do desenvolvimento histórico ainda sob o prisma de certa infantilidade, criticada pelo autor, por volta da década de 1950, a canção passa a ser vista enquanto produto comercial de influência diversa, tanto nacional como internacionalmente. Citamos, como exemplo, a música “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, que invadia a chamada “parada de sucessos”, na transição da década de 30 para a de 40, momento que iniciava o período da *felicidade batendo às portas do Brasil*:

Brasil, terra boa e gostosa
 Da moreninha sestrosa
 De olhar indiferente.

O Brasil, verde que dá
 Para o mundo admirar.
 O Brasil do meu amor,
 Terra de Nosso Senhor.
 Brasil!... Brasil! Pra mim ... Pra mim!...

Esse coqueiro que dá coco,
 Onde eu amarro a minha rede
 Nas noites claras de luar.
 Ô! Estas fontes murmurantes
 Onde eu mato a minha sede
 E onde a lua vem brincar.

Ô! Esse Brasil lindo e trigueiro
 É o meu Brasil Brasileiro,
 Terra de samba e pandeiro.
 Brasil!... Brasil!

Esse ciclo de representação identitária do “bom Brasil” se fecha por volta da década de 1960, quando a canção brasileira é marcada pela Bossa Nova, movimento responsável pela abertura de um ciclo de outros movimentos: Canção de Protesto, Tropicalismo, MPB, Jovem Guarda, dentre outros.

É por essa terceira fase da história da canção popular (TINHORÃO, 2012) que nossa pesquisa se interessa, uma vez que traçaremos um olhar sobre as abordagens do gênero canção em questões do Enem, exame em que a aparição de canções volta-se, prioritariamente, àquelas marcadas pela abertura desse novo ciclo de movimentos. O Exame, ao abordar a canção como texto de apoio ou como temática em suas questões, como observado a partir de coleta de dados e investigação dos itens em que canções se fazem presentes, tende a abranger canções dessa terceira fase.

Costa (2001) considera que a Bossa Nova, a Canção de Protesto e o Tropicalismo são os movimentos mais marcantes, e que, autenticamente, promoveram rupturas.

A Bossa Nova, através de vocabulário reduzido e simples, que procura retratar a fala e o ambiente da classe média, em suas manifestações sentimentais, substitui, conforme explica o autor, o léxico típico do discurso das canções de fases anteriores, por outro que se adeque mais ao novo contexto. É assim que “cabrocha” é substituído por “garota”, “requebrado” dá seu lugar ao “balanço” e “mulata” é trocado por “morena”.

Em contrapartida, bossanovistas insatisfeitos com os rumos que o movimento vinha tomando, a canção tornando-se produto de exportação, alienada, cega para os sérios problemas e desafios que o contexto social, político e econômico da época apresentava para o país, idealizam o movimento da Canção de Protesto, que, como aponta o pesquisador, tem como tônica o conteúdo de protesto nas letras das canções.

O Tropicalismo, enfim, apresenta uma visão paródico-carnavalesca da realidade brasileira, subvertendo símbolos nacionais, ridicularizando imagens arcaicas, desmascarando instituições, comportamentos “enquadrados” e “verdades” sacralizadas pela história oficial. Costa (2001), ao tratar da instância verbal das músicas dessa fase, afirma que o texto tropicalista constrói-se através de uma operação de bricolagem, um processo de montagem de frases feitas, intertextos provindos de canções populares ou de poemas famosos, através de certa descontinuidade do fio narrativo ou descritivo da canção, que vai se fazendo através de um procedimento “quadro a quadro”, gradualmente compondo o cenário ou o acontecimento criado.

Canções que marcaram a constituição dessa terceira fase da música popular brasileira protagonizam, pelo próprio Enem, as questões em que a canção é abordada. Isto porque o Exame atua na sociedade brasileira, não só como relevante instrumento de avaliação, mas também como instrumento de disseminação de representações culturais de nosso tempo. A abordagem de canções dessa terceira fase, no Exame, produz efeitos de sentido relativos não apenas à avaliação de conhecimentos, como também a uma manutenção de ideias sobre identidade nacional e suas características através da língua e de conhecimentos sobre ela.

Compreendemos, portanto, a relevância social e cultural da canção como prática de linguagem, não apenas pelos breves recortes históricos de que utilizamos para situar a historicidade do gênero canção, mas por percebermos, também, a existência de um diálogo entre a canção, por ser uma prática de linguagem e um gênero discursivo, e o ensino de língua portuguesa, que se ocupa da linguagem e do tratamento dos gêneros como objeto de ensino.

Apesar de a análise de nossos dados tender a percorrer o caminho da caracterização exclusivamente verbal da música (pelo tratamento mesmo dado à canção nas questões analisadas), essa tendência não se faz absoluta no funcionamento discursivo desse gênero no Enem. Em alguns momentos deste trabalho, demonstraremos a

possibilidade de diálogo entre o tratamento que é dado à canção, tanto a partir de sua instância verbal, quanto da instância musical, seus elementos rítmicos, melódicos, dentre outros aspectos que possibilitam a identificação de posicionamentos e identificação de sujeitos na conjuntura sócio-histórica e cultural da música brasileira.

Analisamos, por exemplo, em determinados itens das provas de Linguagens do Enem, de que modo a canção é abordada, levando-se em consideração a relação entre os efeitos de sentido produzidos pela teoria sobre o estudo e o ensino de gêneros textuais e pelo Exame Nacional do Ensino Médio.

Para isso, visualizamos quando o sujeito-autor da questão considera, por sua construção enunciativa, o contexto sócio-histórico da canção, sua constituição a partir da produção de uma memória discursiva, interdiscursividade, seus efeitos de sentido, através da atenção dada às características melódicas, estilísticas e sua relação cultural com algum conteúdo linguístico abordado.

A fim de prosseguirmos nosso estudo, que se firma nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, trataremos, no próximo capítulo, sobre a relação discurso, sujeito e ensino, através das noções de formação discursiva e efeitos de sentido, e o diálogo entre sujeito discursivo e movimentos de interpretação.

2 DISCURSO, SUJEITO E EFEITOS DE SENTIDO

Um dos objetivos da teoria da Análise do Discurso (AD) é compreender os mecanismos de determinação histórica dos sentidos, materializados em linguagem, através da análise atenta às condições de produção do discurso. Porém, a AD se constitui através de deslocamentos teóricos, isto é, trata-se de uma teoria não homogênea e não linear, e só a partir dos anos 1980, período em que o projeto de elaboração teórico-disciplinar da AD, por Michel Pêcheux, encontrava-se já implementado, e, em um contínuo, na França (em sua terceira fase), é que os estudos nesse campo disciplinar chegam ao Brasil e passam a ser desenvolvidos por diversos pesquisadores brasileiros. Só então, após condições de produção historicamente favoráveis à ancoragem teórica da AD (pós-ditadura militar no Brasil e desenvolvimento de pesquisas introduzidas nesse campo teórico), questões referentes às produções identitárias, processos de subjetivação, construção dos sujeitos perpassados pelos discursos – e em diálogo com questões reflexivas sobre o ensino e aprendizagem de línguas – passam a ocupar espaço científico, o que Fernandes (2008) classifica como tendências contemporâneas brasileiras da chamada Análise do Discurso francesa.

É nesse contexto de desenvolvimento teórico da AD que nosso trabalho se fixa, uma vez que consideramos imprescindível lidar com questões referentes: a) à construção imaginária da subjetividade do sujeito-leitor, que se constitui a partir de discursos determinados social, histórica e ideologicamente; b) às noções de formação discursiva e efeitos de sentidos que se tornam possíveis de serem analisados em um contexto de relação entre a imagem de sujeito e de leitura; e c) questões reflexivas acerca do ensino-aprendizagem e avaliação de língua materna, isto é, referentes ao processo avaliativo do Enem.

2.1 Discurso e efeitos de sentido

Ao observarmos a etimologia do termo discurso, podemos perceber o uso de uma metáfora que, por muito tempo, se fez presente na cultura indo-europeia: “lidar com um assunto por vários pontos de vista”, uma vez que, do latim *discursos* (*discurrere*), discurso significa “correr ao redor”. Ao longo dos anos, o termo foi empregado para difundir a ideia de argumentação, enunciação, conversação, prática em que o uso da razão se ordena de maneira formal para a defesa de ideias. Tendo em mente tal posicionamento cotidiano acerca da etimologia do termo e dos seus desdobramentos dicionarizados ao longo da história, percebemos a possibilidade de um diálogo entre tais ideias e a noção-conceito de discurso para a AD.

Orlandi (2013), em conformidade com os pressupostos de Pêcheux (2010), defende ser o discurso o grande acontecimento teórico nos anos 1960, ao pensarmos a linguagem junto à ideologia, visto que, antes da AD, a linguagem era apenas um apêndice no estudo das ciências humanas.

A relevância dada ao discurso como objeto teórico pelos autores acima citados diz respeito ao fato de a AD tratar, nuclearmente, da relação ideologia e linguagem, e, por isso, se caracterizar como uma teoria de *entremeio*, que se constitui na relação entre Marxismo, Psicanálise e Linguística. Anteriormente, no período de iniciação de uma teoria discursiva, esboçada por Pêcheux (2010), no texto *Análise Automática do Discurso*, **discurso**, conceituado através de suas condições de produção (reformulação da noção descritiva de “circunstâncias” de um discurso), passa a ser definido como *efeitos de sentido entre locutores*. Assim, “lidar com um assunto por vários pontos de vista”, conforme a noção-conceito de discurso para a AD, implica não somente considerar as condições de produção de tal discurso, atentando àqueles que fazem parte do processo discursivo (os sujeitos), mas, sobretudo, ponderar sobre efeitos de sentido que validam e fazem-nos compreender a discursividade presente na enunciação entre os sujeitos.

Para Orlandi (2013), é preciso, ao fazer ciência do discurso, estabelecer uma relação de consistência entre a teoria, o método, os procedimentos e o objeto (o discurso). Vale salientar, entretanto, que discurso enquanto “efeitos de sentido” é o objeto teórico em AD, e discurso enquanto objeto de análise (que podem ser vários e de naturezas diversas) se constitui de acordo com a construção do dispositivo analítico de determinada investigação, a qual, conforme explica a autora, se orienta e se revela pela questão do analista, a natureza do material que analisa, os seus objetivos e a área disciplinar na qual ele se inscreve.

Para se compreender a natureza materialista da AD, que se diz pós-estruturalista, beneficiando-se do não conteudismo, do não formalismo e do não funcionalismo, como propõe Pêcheux (2010), faz-se necessário ater-se a duas noções que se relacionam e constituem o quadro teórico basilar da teoria: **formação ideológica** e **formação discursiva**, elementos que permitem verificar e refletir, portanto, sobre **efeitos de sentido** constitutivo de nosso objeto teórico.

Como pontua o autor, é a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um operário e um patrão, por exemplo, evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que o autor chama de caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

Segundo Pêcheux (2014), as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. E, seguindo essa linha de raciocínio, podemos compreender a formação discursiva, definida pelo autor, como

aquilo que, numa dada formação ideológica, isto é, a partir de uma posição numa conjuntura, determina o que pode e deve ser dito.

É nesse contexto teórico que se afirma, em AD, que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) “pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 2014, p. 147), o que nos permite compreender por que as palavras não têm sentido nelas mesmas, mas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem, representando, no discurso, as formações ideológicas correspondentes.

Antes, entretanto, de tratarmos especificamente sobre o sujeito discursivo, faz-se necessário nos determos a uma breve discussão acerca de efeitos de sentido possíveis através de discursos produzidos por sujeitos em constante transformação identitária e subjetiva. A existência dos sujeitos em dis(curso), constitutivos histórica e ideologicamente, permite-nos compreender a existência de discursos cujas raízes retomam, sempre, à formação discursiva, caracterizada pelos entrecruzamentos discursivos.

Trata-se, portanto, de movências, de deslocamentos e transformações constantes na constituição dos sujeitos, através da interdiscursividade e materialidades, que intervêm na construção dos dizeres discursivos, isto é, efeitos de sentido provocados por essa característica heterogênea.

A noção de heterogeneidade, em detrimento à de homogeneidade, encontra espaço relevante na AD, através da tessitura teórica de Authier-Revuz (1982), com base em estudos bakhtinianos e lacanianos, acerca, respectivamente, da noção de polifonia e do olhar sobre o inconsciente. Para Bakhtin (1997), o sujeito está sempre dialogando com um amplo conjunto composto por outros sujeitos, a que o autor denomina *outro*. Esse é o pressuposto bakhtiniano, que dá base de sustentação para o desenvolvimento das noções de polifonia e dialogismo. E Authier-Revuz (1982) reitera essa proposição, ao defender que, do dialogismo e da polifonia, se compreende a heterogeneidade discursiva. Para a autora, a heterogeneidade é condição de existência dos discursos e dos sujeitos, tendo em vista que todo discurso resulta do entrelaçamento de diferentes discursos dispersos no social.

Com base em considerações de natureza psicanalítica, possibilitadas por Freud e por releituras feitas por Lacan, temos a perspectiva da relação sujeito-linguagem/inconsciente. Pelo viés psicanalítico, entendemos que “sob as palavras *outras palavras* são ditas” (*op. cit.*, p. 132 – grifo do autor), isto é, o inconsciente é materializado pela linguagem, e ocupa espaço, como escape ao controle do sujeito, em suas produções discursivas. Manifesto em forma de linguagem, é o inconsciente o responsável por provocar sentidos contrários ou divergentes ao que o sujeito discursivo gostaria de mostrar. Daí a proposição de Authier-Revuz (1982) de que a heterogeneidade é condição constitutiva do sujeito discursivo.

Seguindo essa linha de raciocínio, entendemos que, do sujeito, os sentidos escapam, e essa produção de sentidos mostra-se, portanto, diversa, heterogênea e imprevisível, na construção de todo e qualquer discurso.

Para o presente trabalho, o que nos interessa da noção-conceito de heterogeneidade discursiva diz respeito ao processamento de efeitos de sentido encontrados na construção discursiva dos sujeitos, tornando-se necessário ser dada uma atenção a tal discussão, especificamente ao que se refere, também, às posições-sujeito.

O sujeito, por produzir-se historicamente, isto é, imerso em uma conjuntura sócio-histórica e ideológica determinada, é, como aponta Pêcheux (2014), historicamente capaz de se voltar contra determinações ideológicas. Ou seja, quando a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, torna-se evidente a proposição defendida por Authier-Revuz (1982) acerca da relação intrínseca entre a ideologia e o inconsciente. Daí a ideia de que, pelo caráter descentrado do sujeito, suas posições, em dado contexto sócio-histórico, são reveladas na produção discursiva, a partir dos efeitos de sentido construídos.

2.2 Sujeito discursivo e movimentos de interpretação

Baseando-nos no posicionamento teórico pecheutiano que destitui o sujeito do domínio de seu dizer, e em diálogo com a teoria lacaniana, defendida por Authier-Revuz (1998), de um sujeito produzido pela linguagem como estruturalmente descentrado e clivado pelo inconsciente, temos acesso a duas concepções de sujeito, ambas problematizadas pela autora.

A primeira concepção trata-se do sujeito que tem uma origem, que é fonte intencional do sentido que expressa, através de uma língua compreendida como instrumento de comunicação. Por essa concepção, o sujeito é considerado capaz de representar a enunciação e o sentido que esta produz. Trata-se do sujeito da Psicologia, com suas variantes neuronais e sociais.

A segunda concepção, adotada pelos estudos discursivos e utilizada neste trabalho, entende o sujeito como efeito, assujeitado pelo inconsciente, constituído e determinado historicamente, que não domina seu dizer. Trata-se do sujeito da Psicanálise. Seu dizer não o é transparente, visto que o sujeito que enuncia é produzido pela linguagem como estruturalmente clivado por seu inconsciente.

A AD reconhece, no sujeito, seu caráter contraditório, marcado pela incompletude e pela constituição heterogênea discursiva. E compreender o sujeito como efeito, atravessado pelo inconsciente, que não controla seu dizer ao outro, nem os efeitos dos sentidos que produz, implica considerar que não há como compreender o sujeito sem levar em relevância a identificação desse sujeito com a formação discursiva que o domina, que o interpela.

Segundo Pêcheux (2014), o sujeito se relaciona, historicamente determinado, com essa identificação (fundadora da unidade imaginária do sujeito). Trata-se de lidar, portanto, com posições que o sujeito ocupa, a partir das identificações que o dominam. A autora explica que os elementos do interdiscurso que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. É por essa perspectiva que devemos analisar o discurso desse sujeito que não é fonte racional de seu dizer, mas efeito de linguagem e de sentido.

Ao nos propormos analisar o funcionamento discursivo do gênero canção, em itens avaliativos do Enem, entendemos, por essa perspectiva discursiva, tratar dos efeitos de sentido relativos à historicidade do sujeito-leitor, a partir da verificação da relação sujeito-leitor, texto-discurso e sujeito-autor. Debruçar-nos-emos, portanto, sobre o *sujeito falando*, não no sentido literal da enunciação, uma vez que os ditos e os não-ditos em nosso *corpus* são produzidos e ressignificados a partir dos processos enunciativos avaliativos, mas pelas construções discursivas do sujeito-autor, numa conjuntura discursiva situada. Quando afirmamos que “compreender o sujeito discursivo requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz”, como exposto por Fernandes (2008, p. 26), remetemo-nos ao processo de (des)construção e representação imagética do sujeito-leitor, que se faz participante do processo avaliativo do Exame.

Pêcheux (1990) defende que todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação de redes e trajetos, isto é, todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui, ao mesmo tempo, um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas, de todo modo, atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço. Com isso, o autor afirma que não há identificação plenamente bem-sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, pelo equívoco do *outro*, objeto da identificação.

Assim, compreendemos o caráter descentrado e clivado do sujeito discursivo histórica e socialmente situado, fazendo-se presente através da enunciação dos discursos que lhe são exteriores.

Pêcheux (2011) expõe que o efeito sujeito aparece como resultado do processo de assujeitamento, e, em particular, do assujeitamento discursivo. Com base nessa ideia, Orlandi (2013) considera que, se o discursivo é uma materialidade histórica sempre já dada, na qual os sujeitos são interpelados e produzidos como produtores livres de seus discursos cotidianos, literários, políticos, científicos, a questão primordial cessa de ser a da subjetividade produtora de discurso e torna-se a das formas de existência histórica da discursividade.

Para a autora, mais do que a definição (princípio lógico) de discurso é o conceito de discurso que pode nos indicar uma perspectiva, e mais do que a subjetividade são as formas históricas de assujeitamento que se impõem como questão. Com base nos pressupostos pecheutianos acerca da subjetividade, ela explica que o simbólico entra em uma relação específica com o real e o imaginário, determinando a subjetividade como efeito da interpelação de que o sujeito é o lugar pelo viés da identificação.

É com base nessas ideias que podemos compreender a relação entre alteridade e assujeitamento e identificação dos sujeitos-leitores no processo avaliativo do Enem. Sigamos para o próximo tópico, a fim de tratarmos, especificamente, da questão da leitura e do leitor.

2.3 A questão da Leitura: relação Leitor-Texto-Autor

Para dar continuidade à discussão sobre a relação entre sujeitos no funcionamento discursivo presente no Enem, trataremos sobre o funcionamento da leitura a partir das noções teóricas que envolvem a) o sujeito-leitor, b) o sujeito-autor, c) o texto e o discurso (interdiscurso), e d) a imagem de sujeito-leitor produzida nesse processo.

Ao se tratar dos movimentos de interpretação próprios dos processos discursivos que se fazem presentes na enunciação construída no Exame, podemos afirmar que a função-autor tem seu duplo no efeito-leitor. Orlandi (2012, p. 61) reflete:

Não se pode falar do lugar do outro; no entanto, pelo mecanismo da antecipação, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com sua escuta e, assim, “guiado” por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde, como um seu duplo.

Esse é um jogo dos gestos de interpretação, que se dá na/a partir da materialidade mesma do texto, e ao qual o analista deve ser sensível quando pensa o imaginário que constitui o sujeito leitor virtual e o sujeito leitor efetivo, com suas determinações concretas.

A autora prossegue afirmando que o princípio das práticas de leitura consiste em levar em conta a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro – o que é dito de um modo e o que é dito de outro – procurando “escutar” a presença do não-dito no que é dito: presença produzida por uma ausência necessária. Tais discussões, que envolvem a questão da leitura, através da relação entre sujeito-leitor, texto/discurso e sujeito-autor, serão especificamente tratadas em um tópico mais adiante.

Contextualizando o que pressupõe Orlandi (2012) para a constituição de nossa pesquisa, compreendemos os **movimentos e gestos de leitura** como um recurso de análise discursiva válido e possível, quando se trata não só dos construtos enunciativos que

fazem o Enem, mas levando-se em conta, sobretudo, os ditos e os não-ditos discursivos do Estado em relação ao discurso pedagógico do ensino de língua e efeitos de sentido que evidenciam e constituem o discurso pedagógico do Exame.

Partindo dos pressupostos teóricos supracitados, podemos considerar que, na base teórica da AD, o **sujeito** é pensado como um objeto construído por processos que lhe são exteriores, conforme Pêcheux, que se referia a uma teoria não subjetiva da subjetividade advinda das reflexões althusserianas, de bases marxistas. Authier-Revuz pautava-se no social, o que possibilita pensar o sujeito discursivo pela interação social. A AD procura dar conta desses processos constitutivos do sujeito e da subjetividade, e de suas manifestações no discurso, além de se inscrever na história, o que a faz ser marcada por movências e descontinuidades.

Antes, entretanto, de problematizar tal relação pela perspectiva discursiva, contemplemos, com base nas proposições pecheutianas, uma relação anterior, mais geral, que explora as possibilidades da leitura e sua relação com a interpretação.

Entendemos, como explica Pêcheux (1981), que os sentidos, a ideologia, não se aprendem, mas se constituem por filiação a redes de memória. Essa memória, concebida como interdiscurso, é irrepresentável. Daí o questionamento sobre a possibilidade de tratar da leitura no processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Todavia, compreendendo que os sentidos que nossas palavras alcançam é um efeito produzido pela relação com o interdiscurso, com a memória discursiva, entendemos que fazem sentido, pois algo fala antes, em outro lugar. E aí se dá a filiação de redes de sentidos: é o gesto de leitura, como define Orlandi (2012), uma disciplina que se aprende em conformidade com o discurso documental, a memória do arquivo.

Para Pêcheux (1990, p. 53), “todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação”, e está intrinsecamente exposto ao equívoco da língua, sendo, portanto suscetível de tornar-se outro. Daí o lugar da interpretação. Como explica o autor:

É porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes.

Pensar os efeitos de sentido produzidos pela inscrição da língua na história, relacionada com a ideologia, implica pensar a interpretação, através da qual se torna visível a relação língua-história-ideologia. Como pontua Orlandi (2012), não há sentido sem interpretação, não há língua sem interpretação, e, ao interpretar, ancoramos na textualidade.

Concordamos com Orlandi (1988), quando defende que as leituras se produzem em contextos sócio-históricos dados, e, portanto, para um mesmo texto, há a possibilidade de mais de uma leitura. Isso se dá por fatores que determinam a previsibilidade das leituras, pelos sentidos que se sedimentam de acordo com as condições em que são produzidos. Por essa perspectiva, a autora afirma que toda leitura tem sua história. E é nesse processo que entra em jogo a legitimação.

A função de legitimar leituras, no contexto escolar, é distribuída por diferentes áreas do conhecimento, cujos sujeitos, tidos como detentores do saber, que se apropriam do discurso científico de autor, fixam sentidos que passam a ser considerados legítimos para a leitura.

Na consideração do aspecto histórico da leitura há o outro lado, que Orlandi (1988, p. 134) define como a história de leituras do leitor, e as leituras produzidas e expostas pelo sujeito professor vão, então, configurar a compreensão do texto de cada leitor específico.

O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. É isso que entendemos quando afirmamos que há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores.

Pela perspectiva discursiva, a abordagem da leitura na escola requer dos sujeitos não o controle da “transmissão” de sentidos, uma vez que, enquanto seres simbólicos, estamos sujeitos à filiação de sentidos, a uma memória que não se aprende, e, portanto, não se ensina. É nesse contexto que se torna imprescindível a textualização, através da qual entramos no discurso, a fim de estabelecer uma relação com o funcionamento discursivo, “com os processos de constituição de sentidos ali inscritos e apreender os gestos de interpretação que os constituem, podendo aí vislumbrar a possibilidade de outras leituras” (ORLANDI, 2012, p. 69).

É, portanto, pela textualização, que podemos entrar no discurso produzido, no Enem, sobre o gênero canção, verificar os efeitos de sentido produzidos na relação autor-discurso-leitor, para compreender a questão da leitura, nesse processo avaliativo.

Em todo processo avaliativo de aprendizagem, há o sujeito cujo conhecimento se avalia. Em nossa pesquisa, o chamamos de sujeito-leitor real, que é heterogêneo, multifacetado, que se configura pela significação dos sentidos.

Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação. Os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção dos sujeitos. Eles implicam, por sua vez, uma relação da língua (sistema capaz de equívoco) com a história, funcionando ideologicamente (relação necessária do simbólico com o imaginário) (ORLANDI, 2006, p. 205).

Embora consideremos óbvia a existência desse sujeito-leitor real, no processo avaliativo do Enem, não tratamos desse sujeito em nossa pesquisa, uma vez que o sujeito-leitor visualizado no Exame é aquele produzido virtualmente, pelo processo discursivo, a partir do sujeito-autor.

O sujeito-autor, que produz texto e se faz em discurso e, em condições determinadas, legitima leituras, produz uma imagem de sujeito ideal, virtual, no campo do imaginário. Por essa perspectiva, apropriamo-nos das ideias de Orlandi (2012), quando explica que o sujeito-autor se projeta imaginariamente no lugar em que o outro (sujeito-leitor) o espera com sua escuta. É assim que, “guiado” por esse imaginário, o sujeito-leitor se constitui, na textualidade, como um leitor virtual que corresponde ao sujeito-autor.

É através dessa projeção de sujeito ideal (virtual, imaginário) que podemos verificar a constituição do funcionamento discursivo do gênero canção, no Enem. Os efeitos de sentido produzidos nesse processo se constituem, inicialmente, pela presença dos textos-canções ou sobre a canção, nas questões do Enem. A partir deles, carrega-se um discurso institucionalizado sobre o saber legitimado, de leituras legitimadas, sobre um saber determinado, que caracteriza a historicidade do gênero canção, e formula um ideal de sujeito-leitor.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos o método utilizado em nossa pesquisa, através da discussão em torno de sua natureza e seu tipo; explicitaremos como se deu a constituição de nosso *corpus*; e, em seguida, nos debruçaremos sobre os procedimentos de análise de que nos utilizamos.

Os fundamentos metodológicos compatíveis com o nosso posicionamento epistemológico dizem respeito à pesquisa caracterizada como de natureza qualitativa (e não quantitativa) analítica (e não descritiva), já que este tipo de investigação, mais do que a quantificação, busca a interpretação. Além de tais características gerais, nossa pesquisa enquadra-se no tipo documental, uma vez que foi realizada coleta documental de dados para serem analisados à luz das categorias discursivas teóricas e de análise, de que tratamos no capítulo anterior, e às quais retomaremos neste capítulo.

3.1 Natureza e tipo da pesquisa

A pesquisa desenvolvida enquadra-se na área da Análise do Discurso de linha francesa, especificamente na vertente de orientação pecheutiana.

Neste trabalho, temos, como categorias discursivas teóricas, os estudos sobre os gêneros discursivos de base bakhtiniana e a caracterização da canção brasileira enquanto gênero discursivo, abordada nas edições do Enem, local em que se situa nosso objeto de análise. E as categorias discursivas analíticas presentes em nosso trabalho dizem respeito às noções-conceitos de discurso, sujeito, leitor, leitura/movimentos de interpretação, efeitos de sentido, autoria e às condições de produção dos discursos teóricos e pedagógicos sobre o Enem e sobre o estudo/ensino/aprendizagem de língua materna.

Conforme pontua Fernandes (2008), reflexões e problematizações teóricas acerca de questões atinentes ao ensino e à aprendizagem de língua, desenvolvidas pela perspectiva da Análise do Discurso, têm chegado ao Brasil através de documentos oficiais, que norteiam e parametrizam o ensino de português. Incluindo-nos nesse contexto de pesquisas que recorrem à AD, optamos por investigar questões do Enem em que são abordadas canções brasileiras, para que seja possível verificarmos o funcionamento discursivo desse gênero em tal contexto.

Pelo fato de nossa pesquisa ser desenvolvida tendo como base as categorias analíticas da AD francesa, deixamos claro que a noção de *interpretação* é ponto fundamental para compreendermos a constituição de nosso dispositivo analítico. Para explicarmos como o definimos, nos embasamos nos pressupostos teóricos de Orlandi (2013), quando reflete sobre a construção do dispositivo analítico de uma pesquisa em AD.

A autora explica que o dispositivo deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos e suas filiações de sentidos, isto é, descrever a relação do sujeito com sua memória. Ela afirma ainda que, nesse processo, descrição e interpretação se interrelacionam, sendo tarefa do analista distingui-las, em seu propósito de compreensão.

No caso de nossa pesquisa, o dispositivo analítico serviu para verificarmos a questão da leitura no Enem pela relação sujeito-leitor, sujeito-autor e texto-discurso, e os efeitos de sentido e relações interdiscursivas relativos à historicidade do gênero canção, abordada no Exame.

Orlandi (2013) deixa claro, entretanto, que, face ao dispositivo teórico da interpretação, há uma parte que é da responsabilidade do analista, e uma parte que deriva da sua sustentação, no rigor do método e no alcance teórico da Análise do Discurso. Trata-se, portanto, da formulação da questão que desencadeia a análise.

Há a necessidade de distinção entre o dispositivo teórico da interpretação e o dispositivo analítico construído pelo analista, a cada análise:

Embora o dispositivo teórico encampe o dispositivo analítico, o inclua, quando nos referimos ao dispositivo analítico, estamos pensando no dispositivo teórico já “individualizado” pelo analista em uma análise específica. Daí dizemos que o dispositivo teórico é o mesmo, mas os dispositivos analíticos, não (ORLANDI, 2013, p. 27).

Portanto, definimos nosso **dispositivo analítico** como um mecanismo, não no sentido mecanicista do termo, mas através do qual podemos apreender os processos discursivos que caracterizam a inscrição da canção brasileira no Enem, os efeitos de sentido relativos ao discurso teórico sobre ensino-aprendizagem de língua portuguesa e o discurso do Exame, e relativos à historicidade do gênero canção e do sujeito-leitor, cuja imagem é produzida nesse processo avaliativo.

Para isso, colocamos, pelo processo analítico interpretativo, o dito em relação ao não dito, isto é, relacionamos o que a teoria diz e pressupõe sobre o estudo e o ensino de gêneros discursivos, e que discurso o Enem produz sobre o estudo e o ensino de gêneros discursivos, através da abordagem da canção.

Esse dispositivo tem como característica revelar o que o sujeito diz em um lugar e sua relação com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo e sua relação com o que é dito de outro modo, “procurando ‘ouvir’, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (ORLANDI, 2013, p. 59-60).

Pelo caráter da alteridade problematizada por Orlandi (2012) – quando afirma que a função-autor tem seu duplo no efeito-leitor – podemos desenvolver, através da análise dos dados coletados, a investigação de como o gênero canção é tratado no Exame.

Como explica a autora acerca da interpretação na AD,

A Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender (ORLANDI, 2013, p. 26).

A autora explica a necessidade do aparecimento desse dispositivo em dois momentos da análise: a) fazendo-se parte do objeto da análise: o sujeito que fala interpreta, e “o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise” (*op. cit.*, p. 60); b) fazendo-se parte da própria descrição citada acima. Verificamos, portanto, as relações interdiscursivas e de sentido entre o gênero tratado como objeto histórico-cultural e como objeto de ensino, a partir da descrição do gesto interpretativo relativo à historicidade do sujeito-leitor e do gênero canção, através da imagem de sujeito e gênero que o Enem produz por meio dos discursos enunciativos presentes nas questões.

Introduzir um dispositivo que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa produz um deslocamento, em sua relação de sujeito com a interpretação, e esse deslocamento, como defende Orlandi (2013), permite-nos trabalhar no entremeio da descrição com a interpretação – daí a natureza qualitativa e analítica de nossa pesquisa.

O questionamento que problematizou nosso trabalho (“Que processos discursivos caracterizam a inscrição da canção brasileira no discurso pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio?”), somado à natureza documental do material analisado e à finalidade da análise, foi o que definiu a forma do dispositivo analítico para esse trabalho. Trataremos, no tópico seguinte, sobre a natureza do material analisado e a finalidade da análise, ao explicitarmos a constituição de nosso *corpus*, empírica e teoricamente.

3.1 Constituição do *corpus*

Nossa pesquisa se constrói a fim de analisar o funcionamento discursivo do gênero canção no Enem. Nosso *corpus* é constituído por questões do Exame, de 2009 a 2015, especificamente das provas de Linguagens, em que é abordada, de alguma forma, a canção brasileira. A escolha do Enem como unidade de análise de nosso objeto de estudo/investigação (gênero canção) foi realizada por perceber que a elaboração dos itens

do Exame tem explorado cada vez mais esse gênero discursivo, por perspectivas diversas (linguística, discursiva, literária, cultural), o que influencia, por conseguinte, o ensino de língua materna no ensino médio.

O Enem é tido como um dos principais recursos de seleção para o ingresso no ensino superior, por isso os itens avaliativos utilizados no Exame são, a cada edição, observados e estudados por professores, alunos e demais profissionais que trabalham no ensino da educação básica, especificamente no ensino médio, a fim de possibilitar um ensino dirigido para alunos concluintes da última etapa escolar.

A partir de 2009, o Exame começou a ser utilizado como principal recurso de seleção para o ingresso no ensino superior, passando a ser definido a partir de uma Matriz de Referência, lançada pelo Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nessa Matriz, há cinco eixos cognitivos² comuns às quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias).

A Matriz de Referência traz um conjunto de 120 habilidades, sendo 30³ para cada uma das quatro grandes áreas que compõem o Exame. Para formulação das questões, os elaboradores tomam por base o desenvolvimento dos “eixos cognitivos” e de competências e habilidades para cada área do conhecimento.

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias aborda questões que tratam sobre linguagem corporal, visual, verbal, literária, teatral, plástica, além dos códigos linguístico, icônico, social, entre outros. Trata-se, portanto, de uma grande área que contempla diversas possibilidades de abordagens.

Norteadas, especificamente, pelas competências de área 6, 7 e 8 (“Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação”; “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas”; “Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”), a prova de Linguagens deve estruturar a abordagem do gênero com base na exploração da primeira habilidade de cada uma dessas três competências: Habilidade 18 (“Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos”); Habilidade 21 (“Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos

²Dominar linguagens (DL); II. Compreender fenômenos (CF); III. Enfrentar situações-problema (SP); IV. Construir argumentação (CA); V. Elaborar propostas (EP) (BRASIL, 2009, p. 01).

³Disponíveis em: MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O NOVO ENEM (www.inep.gov.br).

e hábitos”); e Habilidade 25 (“Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro”).

A formulação das questões do Enem caracteriza-se por uma espécie de padronização estrutural, sendo compostas por: 1) texto(s) de apoio/pré-texto(s) (nesse espaço inicial da questão, o texto pode ser verbal, não-verbal ou misto), que se revela(m) como texto(s) motivador(es) que auxilia(m) na contextualização da questão; 2) enunciado da questão (onde o comando do item é utilizado de forma clara e direcionada ao descritor escolhido pelo elaborador); e 3) alternativas da questão, em que se fazem presentes as assertivas concernentes à possível resposta. Segue, abaixo, reprodução de uma questão do Exame, com estruturação indicada:

QUESTÃO 115 ○○○○○○

Yaô

Aqui có no terreiro
Pelú adié
Faz inveja pra gente
Que não tem mulher

No jacutá de preto velho
Há uma festa de yaô

Ôi tem nêga de Ogum
De Oxalá, de lemanjá

Mucama de Oxossi é caçador
Ora viva Nanã
Naná Buruku

Yô yôo
Yô yôoo

No terreiro de preto velho iaiá
Vamos saravá (a quem meu pai?)
Xangô!

VIANA, G. Agô, Pixinguinha! 100 Anos. Som Livre, 1997.

⇒ Texto de apoio

A canção Yaô foi composta na década de 1930 por Pixinguinha, em parceria com Gastão Viana, que escreveu a letra. O texto mistura o português com o iorubá, língua usada por africanos escravizados trazidos para o Brasil. Ao fazer uso do iorubá nessa composição, o autor

⇒ Enunciado

A promove uma crítica bem-humorada às religiões afro-brasileiras, destacando diversos orixás.

B ressalta uma mostra da marca da cultura africana, que se mantém viva na produção musical brasileira.

C evidencia a superioridade da cultura africana e seu caráter de resistência à dominação do branco.

D deixa à mostra a separação racial e cultural que caracteriza a constituição do povo brasileiro.

E expressa os rituais africanos com maior autenticidade, respeitando as referências originais.

⇒ Alternativas

Como exposto no próprio documento de fundamentação teórico-metodológica do Enem, podemos perceber que tal Exame assume a leitura como pressuposto inicial, e sinaliza para o trabalho sistemático com essa arquivcompetência (isto é, a competência da competência, como definido no documento), para o desenvolvimento das competências e habilidades representadas como necessárias ao final da educação básica. As capacidades

de leitura e interpretação textual encontram-se presentes de maneira avaliativa em toda a prova, seja nas questões de múltipla escolha, seja na produção do texto escrito. A leitura resume, no Enem, os pressupostos da área de Linguagens e Códigos.

De acordo com o discurso do Estado e dos documentos referenciais do Exame, os conteúdos curriculares são mobilizados para o desenvolvimento e avaliação dessas habilidades e competências, que vão garantir que o aluno tenha autonomia de pensamento e ação para além da vida escolar.

Através do enfoque que vai sendo dado ao Enem, ao longo dos anos, instituições educacionais de nível básico passam a reorganizar o currículo escolar, tendo como base a construção de práticas pedagógicas cada vez mais orientadas, não apenas pelos PCN e OCM, mas sobretudo a partir das matrizes que constituem o Exame, uma vez que ele passa a ser considerado um dos principais meios de ingresso de todo e qualquer indivíduo no ensino superior.

Ao desenvolvermos, previamente, uma pesquisa exploratória, constatamos que o tratamento dado à canção brasileira em questões do Enem, especificamente nas provas de Linguagens, é realizado seguindo três tipos diferentes de questões. O primeiro caracteriza-se pela presença de letra de música como texto de apoio. Segue, abaixo, reprodução de uma questão que se enquadra nesse perfil:

ENEM 2009 (1ª aplicação) – Questão 111:

Cuitelinho

Cheguei na bera do porto
Onde as onda se espaia.
As garça dá meia volta,
Senta na bera da praia.
E o cuitelinho não gosta
Que o botão da rosa caia.

Quando eu vim da minha terra,
Despedi da parentaia.
Eu entrei em Mato Grosso,
Dei em terras paraguaia.
Lá tinha revolução,
Enfrentei fortes bataia.

A tua saudade corta
Como o aço de navaia.
O coração fica aflito,
Bate uma e outra faia.
E os oio se enche d'água
Que até a vista se atrapaia.

Folclore recolhido por Paulo Vanzolini e Antônio Xandó. BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna. São Paulo: Parábola, 2004.

Transmitida por gerações, a canção Cuitelinho manifesta aspectos culturais de um povo, nos quais se inclui sua forma de falar, além de registrar um momento histórico. Depreende-se disso que a importância em preservar a produção cultural de uma nação consiste no fato de que produções como a canção Cuitelinho evidenciam a

- a) recriação da realidade brasileira de forma ficcional.
- b) criação neológica na língua portuguesa.
- c) formação da identidade nacional por meio da tradição oral.**

- d) incorreção da língua portuguesa que é falada por pessoas do interior do Brasil.
- e) padronização de palavras que variam regionalmente, mas possuem mesmo significado

O segundo tipo de questão caracteriza-se pelo tratamento dado à canção brasileira, sendo esta a temática, e não o objeto de análise, a ser discutida. Segue, abaixo, reprodução de uma questão que se enquadra nesse perfil:

ENEM 2015 (2ª aplicação) – Questão 122:

O rap constitui-se em uma expressão artística por meio da qual os MCs relatam poeticamente a condição social em que vivem e retratam suas experiências cotidianas.

SOUZA, J.; FIALHO, V. M.; ARALDI, J. Hip hop: da rua para a escola. Porto Alegre: Sulina, 2008.

O “relato poético” é uma característica fundamental desse gênero musical, em que o

- a) MC canta de forma melodiosa as letras, que retratam a complexa realidade em que se encontra.
- b) rap se limita a usar sons eletrônicos nas músicas, que seriam responsáveis por retratar a realidade da periferia.
- c) rap se caracteriza pela proximidade das notas na melodia, em que a letra é mais recitada do que cantada, como em uma poesia.**
- d) MC canta enquanto outros músicos o acompanham com instrumentos, tais como o contrabaixo elétrico e o teclado.
- e) MC canta poemas amplamente conhecidos, fundamentando sua atuação na memorização de suas letras.

O terceiro tipo diz respeito à canção, cujos trechos fazem-se presentes apenas nas alternativas. Segue exemplo abaixo:

ENEM 2013 (1ª aplicação) – Questão 117:

Mesmo tendo a trajetória do movimento interrompida com a prisão de seus dois líderes, o tropicalismo não deixou de cumprir seu papel de vanguarda na música popular brasileira. A partir da década de 70 do século passado, em lugar do produto musical de exportação de nível internacional prometido pelos baianos com a “retomada da linha evolutória”, instituiu-se nos meios de comunicação e na indústria do lazer uma nova era musical.

TINHORÃO, J.R. Pequena história da música popular: da modinha ao tropicalismo. São Paulo: Art, 1986 (adaptado).

A nova era musical mencionada no texto evidencia um gênero que incorporou a cultura de massa e se adequou à realidade brasileira. Esse gênero está representado pela obra cujo trecho da letra é:

- a) A estrela d'alva / No céu desponta / E a lua anda tonta / Com tamanho esplendor. (As pastorinhas, Noel Rosa e João de Barro)
- b) Hoje / Eu quero a rosa mais linda que houver / Quero a primeira estrela que vier / Para enfeitar a noite do meu bem. (A noite do meu bem, Dolores Duran)
- c) No rancho fundo / Bem pra lá do fim do mundo / Onde a dor e a saudade / Contam coisas da cidade. (No rancho fundo, Ary Barroso e Lamartine Babo)
- d) Baby Baby / Não adianta chamar / Quando alguém está perdido / Procurando se encontrar. (Ovelha negra, Rita Lee)**
- e) Pois há menos peixinhos a nadar no mar / Do que os beijinhos que eu darei / Na sua boca. (Chega de saudade, Tom Jobim e Vinicius de Moraes)

Para possibilitar melhor visualização dos dados explorados, observemos o quadro abaixo, através do qual podemos atestar quantitativamente os três tipos de questão mencionados:

EDIÇÕES	TIPO 1: QUESTÕES CUJO TEXTO DE APOIO SE CONSTITUI POR LETRA DE MÚSICA	TIPO 2: QUESTÕES QUE FALAM SOBRE A CANÇÃO BRASILEIRA	TIPO 3: QUESTÕES CUJAS ALTERNATIVAS SÃO TRECHOS DE MÚSICAS BRASILEIRAS	TOTAL
ENEM 2009	2	1	-	2
ENEM 2010	1ª APLICAÇÃO: 1	-	-	2
	2ª APLICAÇÃO: 1	-	-	
ENEM 2011	3	-	-	3
ENEM 2012	2	1	-	3
ENEM 2013	1	-	1	2
ENEM 2014	1	4	-	5
ENEM 2015	1ª APLICAÇÃO: 4	-	-	5
	2ª APLICAÇÃO: -	1	-	
(TODAS)	15	7	1	23

Quadro 1: Levantamento quantitativo das questões do Enem sobre a canção brasileira – de 2009 a 2015.

De acordo com o quadro acima, há uma predominância, no Enem, de questões do tipo 1. No intervalo de tempo indicado, das 23 questões sobre a canção brasileira, 7 enquadram-se no tipo 2, e apenas uma caracteriza-se de acordo com o tipo 3.

Nosso *corpus* foi constituindo-se pelo critério cronológico do Exame: a partir de 2009, pela visibilidade que foi dada ao Enem a partir desse ano, quando passou a ser definido a partir de uma Matriz de Referência, e utilizado não apenas como recurso avaliativo do ensino médio, mas principalmente como recurso de seleção para o ingresso no ensino superior. E selecionamos questões de provas que foram aplicadas até 2015, por ter sido essa a última edição do Enem até então.

Das 23 questões exploradas e previamente analisadas, 9 foram selecionadas para compor o *corpus* propriamente dito de nosso trabalho, sendo 6 do tipo 1 e 3 do tipo 2, por indicarem mais representativamente os aspectos gerais de abordagem do gênero, possibilitando-nos verificar os efeitos de sentido e relações interdiscursivas relativos à historicidade do gênero, e a questão da leitura no Exame, a partir da relação entre sujeito-leitor, texto/discurso e sujeito-autor.

A fim de explicitarmos os procedimentos de nossa análise, seguiremos para o próximo tópico.

3.3 Procedimentos de análise do *corpus*

A delimitação do nosso *corpus* não segue (nem deve seguir) critérios empíricos (positivistas), mas teóricos, posto que, conforme esclarece Orlandi (2013), a AD procura o

real do sentido em sua materialidade linguística e histórica, em detrimento da busca pelo sentido “verdadeiro”.

Ao concordarmos com Orlandi (2013), quando ela afirma que a análise, na pesquisa em AD, é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus*, e que ela se organiza face à natureza do material e à pergunta que o organiza, compreendemos a necessidade de a teoria intervir na análise, a todo o momento, para “reger”, “guiar” a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação.

Posto isso, podemos afirmar que nossa análise se faz por etapas, que têm, como seu correlato, o percurso que nos faz passar do texto ao discurso, no contato com o *corpus* – material empírico. Abaixo, visualmente, poderemos perceber como se dão tais etapas, na análise:

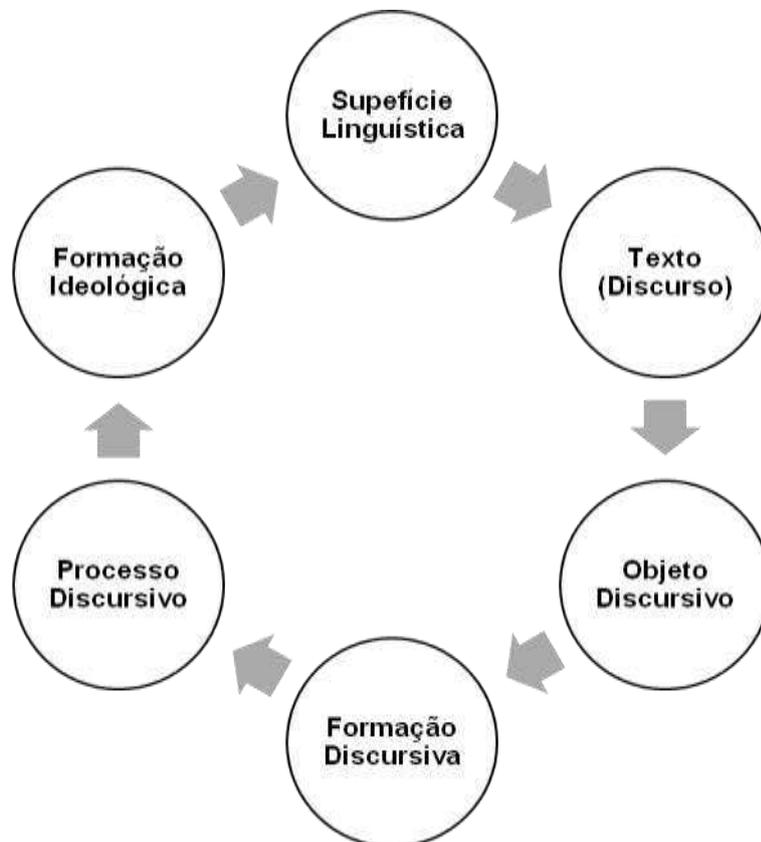


Figura 1: Etapas da análise em AD (adaptado de ORLANDI, 2013, p. 77).

Relacionando tais etapas à nossa pesquisa, organizamos nossa análise da seguinte forma: na primeira etapa, no contato com as questões do Enem, procuramos ver, na superfície linguística do item, a discursividade, e, incidindo um primeiro lance de análise, de natureza linguístico-enunciativa, construímos um objeto discursivo para ser possível observar as delimitações das formações discursivas que intervêm, fazendo as palavras

revelar os efeitos de sentido no corpo textual-discursivo. Isto é, como a canção foi abordada na questão, de que maneira o sujeito-autor da questão considera, por sua construção enunciativa, o contexto sócio-histórico da canção, sua constituição a partir da produção de uma memória discursiva, interdiscursividade, seus efeitos de sentido, através da atenção dada às características melódicas, estilísticas e sua relação cultural com algum conteúdo linguístico abordado.

Observando por qual perspectiva a canção brasileira é abordada na questão, a partir do enunciado proposto, analisamos o item pelo imbricamento dos aspectos linguísticos-textuais-discursivos.

Nesse percurso, a partir do objeto discursivo construído, procuramos relacionar as formações discursivas com a formação ideológica que constitui o efeito-sujeito e legitima suas leituras. Orlandi (2013, p. 78) pontua que “esse é o momento em que o analista atinge a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico, de cuja formulação o analista partiu”.

No restante de todo o procedimento analítico, cabe-nos analisar e observar os efeitos de sentido (de apagamento, de historicização, de tensão, de representatividade do gênero) que problematizam e constituem os processos de produção de sentido e da constituição do sujeito e sua historicidade, representada pelos discursos enunciativos nas questões, uma vez que a caracterização da historicidade do gênero e da leitura, produzidas pelo Enem, podem ser verificados.

Nas condições de produção da interpretação descritivo-analítica, a questão outrora problematizada por nós serviu de base para as construções discursivas analisadas, possibilitando-nos, portanto, a verificação dos dois pontos centralizadores de nossa investigação: os efeitos de sentido e relações interdiscursivas, relativos à historicidade do gênero canção no Enem, e a questão da leitura, no Exame, a partir da relação entre sujeito-leitor, texto/discurso e sujeito-autor.

Portanto, procedemos cada análise através de três principais passos: 1) análise da imagem do gênero canção em si e suas características discursivas e historicizantes; 2) análise da imagem do gênero canção no enunciado do item através de análise do gesto interpretativo do sujeito-autor da questão, e a relação entre os sentidos produzidos pela Matriz e pela questão; 3) análise da imagem da leitura e do sujeito-leitor, produzido pelo gesto interpretativo do sujeito-autor através do enunciado de cada item.

Tecidos os fundamentos teóricos e metodológicos de nossa pesquisa, seguiremos para a próxima etapa de nosso trabalho, em que se encontram as análises relatadas a partir dos objetivos almejados, através da questão problematizadora, e com base nos fundamentos teóricos traçados.

4 A CANÇÃO BRASILEIRA EM QUESTÕES DO ENEM E EFEITOS DE SENTIDO RELATIVOS À HISTORICIDADE DO GÊNERO, DA LEITURA E DO SUJEITO-LEITOR

A fim de investigarmos o funcionamento discursivo da canção brasileira no Exame Nacional do Ensino Médio, propomos, como exposto no início deste trabalho, verificar os efeitos de sentido e relações interdiscursivas, relativos à historicidade do gênero canção, no Enem, e verificar a questão da leitura, nesse Exame, a partir da relação entre sujeito-leitor, texto/discurso e sujeito-autor.

Desenvolvemos nossa categoria discursiva teórica com base nos pressupostos bakhtinianos acerca do estudo dos gêneros discursivos, e nossa categoria discursiva de análise a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa sobre a relação entre discurso, sujeito e ensino. A construção de nosso dispositivo analítico para essa investigação se deu pela relação tecida entre efeitos de sentido e relações interdiscursivas concernentes à historicidade do gênero canção, e à questão da leitura pela relação entre sujeitos e texto/discurso.

Com base nos critérios desenvolvidos e expostos no capítulo anterior, e no desenvolvimento teórico exposto nos dois primeiros capítulos deste trabalho, seguiremos para a etapa das análises relatadas dos itens selecionados.

Anexaremos, primeiramente, no corpo do texto de cada análise, a questão completa, seguida da edição do Exame e do número do item, no intuito de analisar 1) a imagem do gênero canção em si e suas características discursivas e historicizantes; 2) a imagem do gênero canção no enunciado do item através de análise do gesto interpretativo do sujeito-autor da questão, e a relação entre os sentidos produzidos pela Matriz e pela questão; e 3) a imagem da leitura e do sujeito-leitor, produzido pelo gesto interpretativo do sujeito-autor através do enunciado de cada item.

ENEM 2009 – Questão 111:

Cuitelinho

Cheguei na bera do porto
Onde as onda se espaia.
As garça dá meia volta,
Senta na bera da praia.
E o cuitelinho não gosta
Que o botão da rosa caia.

Quando eu vim da minha terra,
Despedi da parentaia.
Eu entrei em Mato Grosso,
Dei em terras paraguaia.
Lá tinha revolução,
Enfrentei fortes bataia.

A tua saudade corta
 Como o aço de navaia.
 O coração fica aflito,
 Bate uma e outra faia.
 E os oio se enche d'água
 Que até a vista se atrapaia.

Folclore recolhido por Paulo Vanzolini e Antônio Xandó. BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna. São Paulo: Parábola, 2004.

Transmitida por gerações, a canção Cuitelinho manifesta aspectos culturais de um povo, nos quais se inclui sua forma de falar, além de registrar um momento histórico. Depreende-se disso que a importância em preservar a produção cultural de uma nação consiste no fato de que produções como a canção Cuitelinho evidenciam a

- a) recriação da realidade brasileira de forma ficcional.
- b) criação neológica na língua portuguesa.
- c) formação da identidade nacional por meio da tradição oral.**
- d) incorreção da língua portuguesa que é falada por pessoas do interior do Brasil.
- e) padronização de palavras que variam regionalmente, mas possuem mesmo significado.

A questão acima, seguindo o perfil característico do Exame, foi composta por um texto de apoio (ou pré-texto), por enunciado em que se fez presente o comando do item, e por alternativas assertivas concernentes à possível resposta, esperada pelo sujeito-autor da questão. O texto de apoio utilizado foi a canção “Cuitelinho”, lançada em 1987 pela dupla sertaneja dos irmãos José Ramiro Sobrinho, o “Pena Branca”, e Ranulfo Ramiro da Silva, o “Xavantinho”, e recolhida do folclore por Paulo Vanzolini e Antônio Xandó. O fato de essa canção ser originada/caracterizada folcloricamente nos indica a proposta do sujeito-autor, ao relacioná-la com a formação da identidade nacional do Brasil. O folclore, conjunto de tradições e manifestações culturais de um povo, pode se constituir por lendas, provérbios, danças e costumes passados de geração em geração. O aspecto cultural utilizado nesse item, para indicar a caracterização folclórica na formação da identidade de um povo, foi justamente a canção.

“Cuitelinho” apresenta, em sua estrutura, características próprias de texto folclórico, através de rimas, como em “A tua saudade corta / Como o aço de navaia. / O coração fica aflito, / Bate uma e outra faia.”, e características regionalistas da língua, em conjunto com marcas de oralidade, como em “Cheguei na bera do porto / Onde as onda se espaia. / As garça dá meia volta, / Senta na bera da praia”. Tais características linguísticas conferem ao texto peculiaridade folclórica cordelista, com rimas e marcas de oralidade, para mantê-lo na memória, facilitando sua transmissão entre gerações.

No enunciado do item, o sujeito-autor constitui discursivamente uma caracterização do conhecimento, ao afirmar que “a canção Cuitelinho manifesta aspectos culturais de um povo, nos quais se inclui sua forma de falar, além de registrar um momento histórico”, e, em

seguida, utiliza-se da relação entre o conhecimento dessa afirmação e outro conhecimento exigido de aprendizagem, isto é, a relação entre a) o conhecimento funcional da canção como manifestação cultural e registro histórico, e b) o conhecimento funcional da canção em favor da formação da identidade nacional por meio da tradição oral.

O gênero canção foi utilizado nesse item como texto de apoio para aferir o conhecimento do sujeito-leitor em relação à historicidade da canção, especificamente de teor folclórico. Ao fazer uso de uma canção própria da constituição folclórica brasileira, o sujeito-autor, atravessado por uma formação ideológica relativa à nacionalidade, constitui-se através de um discurso sobre a formação identitária brasileira. Em seu discurso, a tradição oral, através da qual se constrói a canção “Cuitelinho”, é mostrada como característica relevante em prol da formação da identidade nacional, o que nos indica o gênero canção, nesse item, tratado como objeto histórico-cultural de representação da identidade brasileira.

Nessa questão, o sujeito-autor, ao projetar-se em leitor pela formação discursiva relativa à canção enquanto objeto histórico-cultural, se faz imaginariamente leitor, efeito de linguagem e sentido. Isto é, a determinação histórica sobre a função da canção como manifestação cultural, e registro histórico em favor da formação da identidade nacional por meio da tradição oral, atravessa esse sujeito, permitindo-nos compreendê-lo pela posição que ocupa, através do gesto de leitura produzido. Compreendendo a discursividade que interpela o sujeito-autor, entende-se a legitimação dos sentidos que produzem o sujeito-efeito-leitor.

O sujeito-leitor, ao inclinar-se para o gesto de leitura relativo à canção, e sua função formadora de identidade nacional, revela-se efeito do sujeito-autor, que, ao projetar-se imaginariamente no lugar do outro, produz a legitimação da leitura historicamente determinada. Portanto, pelos processos discursivos relativos: a) à historicização da canção, e b) ao inconsciente de sujeito leitor sobre a formação da identidade nacional, podemos compreender, nesse item, a) a legitimação/produção de sentidos sobre a canção enquanto objeto histórico-cultural e b) a constituição de um sujeito efeito-leitor.

É contemplada, nessa questão, a imagem de sujeito-efeito de evidência, centrado, racional, ativo e consciente que interpreta adequadamente os sentidos desejados/previstos pela Matriz e pelo item sobre os processos discursivos acerca da formação da identidade nacional.

Ao contemplar a competência de área 6 (“Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação”) e a habilidade 20 (“Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional”), o sujeito-autor traz para si um discurso coincidente sobre a relação entre a língua(gem) e à memória nacional. Pelos processos discursivos analisados dessa

questão, percebe-se que a imagem de sujeito-leitor produzida pela Matriz coincide com a imagem de leitor do sujeito-efeito da questão, uma vez que o sujeito se constitui pelo reconhecimento da canção “Cuitelinho” como exemplo de elemento histórico que preserva a identidade da nação.

A questão abaixo segue o perfil da questão anteriormente analisada, cujo texto de apoio se constitui por uma canção. Para sua análise, consideramos a relação entre a escolha da canção como texto de apoio e a proposta de aferição do conhecimento abordado; a estrutura discursivo-enunciativa da questão, no intuito de verificar o caráter avaliativo sobre a legitimação da leitura e do sujeito-leitor; e os processos discursivos que caracterizam a imagem de gênero canção e de sujeito-leitor.

ENEM 2010 (1ª aplicação) – Questão 107:

Carnavália

Repique tocou

O surdo escutou

E o meu corasamborim

Cuíca gemeu, será que era meu, quando ela passou por mim?

[...]

ANTUNES, A.; BROWN, C.; MONTE, M. Tribalistas, 2002 (fragmento).

No terceiro verso, o vocábulo “corasamborim”, que é a junção coração + samba + tamborim, refere-se, ao mesmo tempo, a elementos que compõem uma escola de samba e à situação emocional em que se encontra o autor da mensagem, com o coração no ritmo da percussão. Essa palavra corresponde a um(a)

- a) estrangeirismo, uso de elementos linguísticos originados em outras línguas e representativos de outras culturas.
- b) neologismo, criação de novos itens linguísticos, pelos mecanismos que o sistema da língua disponibiliza.**
- c) gíria, que compõe uma linguagem originada em determinado grupo social e que pode vir a se disseminar em uma comunidade mais ampla.
- d) regionalismo, por ser palavra característica de determinada área geográfica.
- e) termo técnico, dado que designa elemento de área a de atividade.

Na questão acima, foi utilizado trecho da canção “Carnavália”, dos compositores Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte. Gravada em 2002, “Carnavália” contextualiza, por seu discurso verbal, o desfile de escolas de samba. O uso dos vocábulos “repique”, “cuíca”, “gemeu” contribui para a caracterização de um jogo rítmico de canções carnavalescas. A canção explora, em toda a letra, comemoração relativa ao carnaval brasileiro, através da menção a escolas de samba e ao local onde tradicionalmente ocorrem os desfiles.

Das quatro estrofes que compõem a letra, a selecionada para compor o texto de apoio dessa questão foi a última. Do terceiro verso, foi destacado, na construção enunciativa

da questão, o termo “corasamborim”. O autor da questão caracteriza o conhecimento acerca do vocábulo mencionado, ao afirmar que se trata da junção “coração + samba + tamborim”, e revela uma interpretação acerca desse uso vocabular em relação à construção lítero-musical, ao afirmar que o termo “refere-se, ao mesmo tempo, a elementos que compõem uma escola de samba e à situação emocional em que se encontra o autor da mensagem, com o coração no ritmo da percussão”.

O sujeito-autor da questão se constitui pela revelação de uma interpretação legitimada sobre o vocábulo “corasamborim” e sua relação com o teor discursivo carnavalesco da canção – e, em seguida, solicita do sujeito-leitor o conhecimento de aprendizagem relativo à formação da palavra mencionada.

A leitura produzida/legitimada pelo sujeito-autor sobre a formação da palavra revela a produção de sentidos acerca da formação de novas palavras/neologismo. O que é colocado como cerne do item são aspectos como adequação linguística, empréstimo lexical e processo de formação de palavras que podem, por exemplo, conferir a um texto caracterização discursiva estilística.

Na canção, o neologismo é a característica linguística de destaque para ser identificada, em detrimento das características linguísticas que compõem as outras alternativas, que não são encontradas na canção exposta como texto de apoio.

Processos discursivos relativos à historicização do gênero canção foram afastados na legitimação da leitura, uma vez que o conhecimento prévio sobre a historicidade da canção não se fez necessário para a produção da leitura do sujeito-leitor, cujo conhecimento que se exigiu foi relativo à relação semântico-morfológica do termo analisado.

Esse afastamento nos indica, também, a produção de sentidos concernentes à caracterização de um sujeito leitor pragmático, capaz de identificar marcas linguísticas que conferem singularidade discursiva a um determinado texto, uma vez que a interpretação propriamente dita sobre a discursividade da canção já é trazida, pelo gesto interpretativo do autor do item, no enunciado da questão.

Sigamos para análise da próxima questão, que aborda a canção “Chão de esmeralda”, de Chico Buarque e Hermínio Bello de Carvalho, seguida de um artigo de opinião de mesma temática. Para a análise desse item, consideramos a canção abordada e suas características discursivas; a relação entre a escolha dessa canção como texto de apoio e a proposta de aferição do conhecimento abordado na questão; a estrutura discursivo-enunciativa do enunciado, que confere à questão caráter avaliativo; e os processos discursivos que constituem a leitura legitimada na questão e a imagem de sujeito-leitor, com base na relação entre os sentidos produzidos sobre a competência de área 6 e habilidade 19 da Matriz e os efeitos coincidentes ou não sobre leitura e leitor.

ENEM 2010 (2ª aplicação) – Questão 120:**Texto I****Chão de esmeralda**

Me sinto pisando
 Um chão de esmeraldas
 Quando levo meu coração
 À Mangueira
 Sob uma chuva de rosas
 Meu sangue jorra das veias
 E tinge um tapete
 Pra ela sambar
 É a realeza dos bambas
 Que quer se mostrar
 Soberba, garbosa
 Minha escola é um catavento a girar
 É verde, é rosa
 Oh, abre alas pra Mangueira passar

BUARQUE, C.; CARVALHO, H. B. Chico Buarque de Mangueira. Marola Edições Musicais Ltda. BMG. 1997. Disponível em: www.chicobuarque.com.br. Acesso em: 30 abr. 2010.

Texto II

Quando a escola de samba entra na Marquês de Sapucaí, a plateia delira, o coração dos componentes bate mais forte e o que vale é a emoção. Mas, para que esse verdadeiro espetáculo entre em cena, por trás da cortina de fumaça dos fogos de artifício, existe um verdadeiro batalhão de alegria: são costureiras, aderecistas, diretores de ala e de harmonia, pesquisador de enredo e uma infinidade de profissionais que garantem que tudo esteja perfeito na hora do desfile.

AMORIM, M.; MACEDO, G. O espetáculo dos bastidores. Revista de Carnaval 2010: Mangueira. Rio de Janeiro: Estação Primeira de Mangueira, 2010.

Ambos os textos exaltam o brilho, a beleza, a tradição e o compromisso dos dirigentes e de todos os componentes com a escola de samba Estação Primeira de Mangueira. Uma das diferenças que se estabelece entre os textos é que

- a) o artigo jornalístico cumpre a função de transmitir emoções e sensações, mais do que a letra de música.
- b) a letra de música privilegia a função social de comunicar a seu público a crítica em relação ao samba e aos sambistas.
- c) a linguagem poética, no Texto I, valoriza imagens metafóricas e a própria escola, enquanto a linguagem, no Texto II, cumpre a função de informar e envolver o leitor.**
- d) ao associar *esmeraldas* e *rosas* às cores da escola, o Texto I acende a rivalidade entre escolas de samba, enquanto o Texto II é neutro.
- e) o Texto I sugere a riqueza material da Mangueira, enquanto o Texto II destaca o trabalho na escola de samba.

A questão acima explora, como objeto de análise, dois gêneros discursivos: a canção e o artigo de opinião. Ambos constituem-se como textos de apoio, e abordam, como temática central, a escola de samba Estação Primeira de Mangueira. A canção “Chão de Esmeralda”, de Chico Buarque e Hermínio Bello de Carvalho, lançada em 1998, conta, de forma poética, o amor pela Mangueira, através de associações feitas entre as cores e sua representatividade no meio carnavalesco: o verde (da esmeralda) unindo-se ao rosa (cores da Escola de Samba), de modo que haja percepção, por parte do leitor, acerca da

comparação valorativa entre a pedra preciosa e a chuva de rosas para com a Mangueira. Já no artigo “O espetáculo dos bastidores”, publicado na “Revista de Carnaval 2010: Mangueira”, apesar de possuir a mesma temática, os autores assumem uma posição que tende à característica textual-jornalística, no que se refere à denotação e à referenciação linguísticas, embora fortemente carregada de elementos subjetivos, marcando uma identificação com a escola de samba. A música abordada na questão se situa, no discurso lítero-musical, como samba-exaltação, gênero que surgiu no Rio de Janeiro em festas onde se tocavam instrumentos musicais e se improvisavam cânticos, em formas rítmicas variadas, adquirindo, ao longo do tempo, formato mais ou menos definido. Percebemos, no entanto, que o samba exposto acima, por ser datado mais contemporaneamente, tem autoria oficial e individualizada, e é, como explica Costa (2001), objeto de uma composição consciente, uma vez que se relaciona de forma direta com o contexto histórico-social: 1998 foi o ano em que a Estação Primeira de Mangueira desenvolveu seu enredo em homenagem ao compositor Chico Buarque, acontecimento que explica a relação afetuosa entre o artista e a escola de samba.

Para compreendermos, de início, a abordagem que o Enem produz acerca da canção, devemos perceber os ditos discursivos, no enunciado, em que é afirmado que “ambos os textos exaltam o brilho, a beleza, a tradição e o compromisso dos dirigentes e de todos os componentes com a escola de samba Estação Primeira de Mangueira”. Tal afirmação indica, como gesto interpretativo do sujeito-autor da questão, sua identificação com os sentidos produzidos sobre a escola de samba. Por fim, é requerida, como resposta do sujeito-leitor, uma das diferenças que se estabelece entre os textos lidos (canção e artigo).

Observamos, portanto, que o foco dado à questão refere-se ao tipo e função de linguagem utilizados em cada situação discursiva. No primeiro caso, da canção, temos “a valorização de imagens metafóricas e da própria escola, através do uso de linguagem poética, enquanto, no Texto II, pela linguagem, o cumprimento da função de informar e envolver o leitor”.

O tratamento dado ao gênero canção, nesse item, explora sua textualidade, tendo como base a atenção dada ao tipo e à função da linguagem, nessa situação comunicativa. Pelo processo de construção discursiva enunciativa do item, podemos perceber que é requerido do sujeito-leitor dessa questão conhecimento conteudístico acerca da teoria da comunicação proposta pelo linguista Jakobson (o processo de comunicação e as funções da linguagem predominantes em textos que enfatizam um dos elementos comunicativos pressupostos pelo teórico).

Nesse sentido, a canção é explorada pela perspectiva textual, uma vez que o sujeito-autor não leva em conta, por seu gesto interpretativo, as condições de produção do

discurso, mas enfatiza aspectos estruturais do texto, em prol da comunicação. Essa tendência a enfatizar aspectos referentes às marcas linguísticas que singularizam as variedades da língua, mais que os aspectos que caracterizam a análise discursiva do gênero, nos revela um trabalho interpretativo comum que parte do sujeito-autor da questão para a produção imagética de um sujeito-leitor ideal que confirma a expectativa leitora do autor.

No que se refere a essa produção de imagem de leitor, o Exame revela, pela construção dessa questão, a finalidade de considerar a competência de área 6 (“Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação”) e a habilidade 19 (“Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução”).

O sujeito-leitor, efeito de autoria do sujeito que enuncia a questão, constitui-se por certa racionalidade e determinada transparência de língua(gem), isto é, a leitura legitimada para essa questão diz respeito à apreensão comunicativo-textual da canção e do artigo, cada qual com suas características pré-determinadas no âmbito da textualidade: a canção, que se constrói por linguagem poética e metafórica, e o artigo, que se constrói por linguagem denotativa de caráter informativo.

A pragmaticidade do sujeito observada nessa questão nos indica o afastamento da imagem de um sujeito descentrado, uma vez que sua constituição se dá, no processo de leitura legitimada observado, de modo não heterogêneo, não afetado por processos historicizantes acerca de si ou da língua(gem).

Seguindo para uma próxima questão, que se caracteriza também como de tipo 1, consideremos: a canção abordada no item, suas características discursivas e a relação entre sua escolha e a proposta avaliadora de conhecimento na questão; a estrutura discursivo-enunciativa do item a partir do enunciado da alternativa selecionada; e os processos discursivos que constituem a leitura legitimada na questão e a imagem de sujeito-leitor, com base na relação entre os sentidos produzidos sobre a competência de área 5 e habilidades 15 e 17 da Matriz e os efeitos coincidentes ou não sobre leitura e leitor.

ENEM 2011 – Questão 100:

TEXTO I

Onde está a honestidade?

Você tem palacete reluzente
Tem joias e criados à vontade
Sem ter nenhuma herança ou parente
Só anda de automóvel na cidade...

E o povo pergunta com maldade:
 Onde está a honestidade?
 Onde está a honestidade?
 O seu dinheiro nasce de repente
 E embora não se saiba se é verdade
 Você acha nas ruas diariamente
 Anéis, dinheiro e felicidade...
 Vassoura dos salões da sociedade
 Que varre o que encontrar em sua frente
 Promove festivais de caridade
 Em nome de qualquer defunto ausente...

ROSA, N. Disponível em: <http://www.mpbnet.com.br>. Acesso em: abr. 2010.

TEXTO II

Um vulto da história da música popular brasileira, reconhecido nacionalmente, é Noel Rosa. Ele nasceu em 1910, no rio de Janeiro; portanto, se estivesse vivo, estaria completando 100 anos. Mas faleceu aos 26 anos de idade, vítima de tuberculose, deixando um acervo de grande valor para o patrimônio cultural brasileiro. Muitas de suas letras representam a sociedade contemporânea, como se tivessem sido escritas no século XXI.

Disponível em: <http://www.mpbnet.com.br>. Acesso em: abr. 2010

Um texto pertencente ao patrimônio literário-cultural brasileiro é atualizável, na medida em que ele se refere a valores e situações de um povo. A atualidade da canção *Onde está a honestidade?*, de Noel Rosa, evidencia-se por meio

- a) da ironia, ao se referir ao enriquecimento de origem duvidosa de alguns.**
 b) da crítica aos ricos que possuem joias, mas não têm herança.
 c) da maldade do povo a perguntar sobre a honestidade.
 d) do privilégio de alguns em clamar pela honestidade.
 e) da insistência em promover eventos beneficentes.

A questão acima, ao homenagear o compositor Noel Rosa, explora uma de suas canções – “Onde está a honestidade?” –, seguida de um artigo publicado no site [mpbnet.com.br](http://www.mpbnet.com.br), em que há um acervo de artistas, compositores, além de textos, como o exposto na questão acima, que se referem ao cantor. A canção que pode ser lida no item é um exemplo das músicas feitas pelo artista, cujas letras aproximam-se de crônicas de uma época, com forte teor de ironia e de crítica social.

Tal canção representa, através do sujeito sambista, um brasileiro comum que trabalha, paga impostos, leva a vida honestamente; não é revolucionário como os cantores de protesto e boa parte dos catingueiros, mas, conforme esclarece Costa (2001), assume os valores da cidadania, da nacionalidade, da democracia, e protesta quando estes não são respeitados, como é o caso da crítica exposta através dessa canção.

A letra exposta carrega um discurso crítico e desfavorável à política brasileira, uma vez que o sujeito evocado na canção trata-se de um sujeito-político que, “sem ter nenhuma herança ou parente / só anda de automóvel na cidade” e que “varre o que encontrar em sua frente / promove festivais de caridade / em nome de qualquer defunto ausente”.

Nesse sentido, a canção abordada evidencia efeitos de sentido referentes à ironia e à crítica, marcadas por um efeito de atualidade discursiva que permeia a letra. É, portanto,

por essa perspectiva que a questão passa a ser desenvolvida, visto que, seguido de um artigo que tematiza Noel Rosa como “um vulto da história da música popular brasileira, reconhecido nacionalmente” que deixou “um acervo de grande valor para o patrimônio cultural brasileiro”, o discurso enunciativo é construído em prol do reconhecimento das marcas de atualidade na canção.

Através do que é afirmado no enunciado completo do item acima, a caracterização da historicidade do gênero canção pode ser percebida pela construção do discurso subentendido de que *Onde está a honestidade?*, objeto de análise da questão, é uma canção: a) pertencente ao patrimônio literário-cultural brasileiro; b) atualizável, na medida em que se refere a valores e situações de um povo; e c) atual, através do uso da ironia, ao se referir ao enriquecimento de origem duvidosa de alguns.

Além da construção do discurso subentendido que evidencia e caracteriza a historicidade da canção, percebemos, pela análise discursiva enunciativa acima, que o Enem produz, através da construção discursiva desse item, uma imagem de um sujeito que produz leitura crítica e relaciona aspectos histórico-culturais de determinado gênero a uma conjuntura social crítica.

Os sentidos produzidos sobre a competência de área 5 (“Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção”) e as habilidades 15 (“Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político”) e 17 (“Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional) da Matriz estabelecem relação direta com a concepção de um sujeito racional e pragmático, que constitui para si uma concepção de transparência da língua(gem). Entretanto, esses sentidos se imbricam no desenvolvimento discursivo da questão, revelando efeitos coincidentes e não coincidentes, visto que a leitura legitimada contribui para a constituição de um sujeito que, desprendendo-se dos constructos linguístico-textuais, utiliza-se da interpretação crítica em prol da identificação da ironia contida no discurso verbal da canção.

A imagem que o sujeito-autor constrói para si de sujeito-leitor também evidencia efeitos de sentido referentes ao reconhecimento, por parte do leitor, da existência de um patrimônio literário nacional que se constitui por discursos que reafirmam uma identidade nacional crítica, como a que se faz presente na canção inscrita nessa questão, por solicitar a presença interpretativa de um sujeito participante dessa conjuntura histórico-social, mas contundente quanto à identificação da crítica política.

Nesse item, diferentemente do que foi abordado na questão anterior, a canção é retratada como gênero, pela perspectiva discursiva, uma vez que as condições de produção

do discurso (sua historicidade, interdiscursividade) foram colocadas em evidência, para que fosse possível, por parte do sujeito-leitor, o desenvolvimento analítico discursivo, à medida que este coadunasse relações de sentido em favor de uma leitura dialógica, interativa. O sujeito-leitor, efeito produzido em linguagem e imaginariamente constituído pelo sujeito-autor, nessa questão, vê-se, portanto, na possibilidade de dialogar com um amplo conjunto composto por outros sujeitos, com a realidade social que o envolve, com o *outro*, posto que a ironia crítica, que evidencia a marca de atualidade da canção em destaque, faz parte do seu universo ideológico e discursivo.

Podemos destacar, nessa questão, a produção de imagem de um sujeito-leitor, efetivamente colocado no lugar de intérprete da relação entre a canção “Onde está a honestidade?” (produzida em meados do século XX) e o contexto sócio-histórico brasileiro contemporâneo. Essa imagem de leitor, diferentemente da projetada em questões anteriormente analisadas, revela o posicionamento de um sujeito que não apenas confirma a leitura legitimada pelo próprio sujeito-autor da questão, mas que se faz intérprete dos sentidos discursivos da canção.

Abaixo, consideremos, pela análise de mais uma questão característica de tipo 1, o gesto de leitura do sujeito-autor, do item acerca da relação entre o trecho de um artigo científico sobre a temática do rádio multimídia, e o trecho da canção “A dois passos do paraíso”, apresentada como segundo texto, suas características discursivas e a relação entre essas escolhas e a proposta avaliadora de conhecimento na questão. Consideremos, também, a estrutura discursivo-enunciativa do item, a partir do enunciado da alternativa selecionada; os processos discursivos que constituem a leitura legitimada na questão; a imagem de sujeito-leitor, com base na relação entre os sentidos produzidos sobre a competência de área 1 e habilidade 1 da Matriz, e os efeitos, coincidentes ou não, sobre leitura e leitor; e a imagem de gênero canção produzida no processo avaliativo dessa questão.

ENEM 2012 – Questão 120:

TEXTO I

A característica da oralidade radiofônica, então, seria aquela que propõe o diálogo com o ouvinte: a simplicidade, no sentido da escolha lexical; a concisão e coerência, que se traduzem em um texto curto, em linguagem coloquial e com organização direta; e o ritmo, marcado pelo locutor, que deve ser o mais natural (do diálogo). É esta organização que vai “reger” a veiculação da mensagem, seja ela interpretada ou de improviso, com objetivo de dar melodia à transmissão oral, dar emoção, personalidade ao relato de fato.

VELHO, A. P. M. A linguagem do rádio multimídia. Disponível em: www.bocc.ubi.pt. Acesso em: 27 fev. 2012.

TEXTO II

A dois passos do paraíso

A Rádio Atividade leva até vocês
 Mais um programa da séria série
 “Dedique uma canção a quem você ama”
 Eu tenho aqui em minhas mãos uma carta
 Uma carta d’uma ouvinte que nos escreve
 E assina com o singelo pseudônimo de
 “Mariposa Apaixonada de Guadalupe”
 Ela nos conta que no dia que seria
 o dia mais feliz de sua vida
 Arlindo Orlando, seu noivo
 Um caminhoneiro conhecido da pequena e
 Pacata cidade de Miracema do Norte
 Fugiu, desapareceu, escafedeu-se
 Oh! Arlindo Orlando volte
 Onde quer que você se encontre
 Volte para o seio de sua amada
 Ela espera ver aquele caminhão voltando
 De faróis baixos e para-choque duro...

BLITZ. Disponível em: <http://letras.terra.com.br>. Acesso em: 28 fev. 2012 (fragmento).

Em relação ao Texto I, que analisa a linguagem do rádio, o Texto II apresenta, em uma letra de canção,

a) estilo simples e marcado pela interlocução com o receptor, típico da comunicação radiofônica.

b) lirismo na abordagem do problema, o que o afasta de uma possível situação real de comunicação radiofônica.

c) marcação rítmica dos versos, o que evidencia o fato de o texto pertencer a uma modalidade de comunicação diferente da radiofônica.

d) direcionamento do texto a um ouvinte específico, divergindo da finalidade de comunicação do rádio, que é atingir as massas.

e) objetividade na linguagem caracterizada pela ocorrência rara de adjetivos, de modo a diminuir as marcas de subjetividade do locutor.

O sujeito-autor do item acima se utilizou de dois textos para nortear a discussão sobre a linguagem, em determinadas situações de comunicação. Como primeiro texto, tem-se trecho de um artigo científico intitulado “A linguagem do rádio multimídia”, da jornalista e professora Ana Paula Machado Velho. Em seu texto, a autora disserta sobre o rádio multimídia, caracterizando-o como um veículo que se apresenta como uma nova forma de organização de textos, por meio de ampliação da linguagem, que está para além de signos sonoros, tratando-se, portanto, de textos típicos do meio jornalístico-radiofônico, que circulam na *web*.

No trecho recortado e selecionado para compor o item acima, é problematizada a questão da caracterização da oralidade radiofônica. A autora do texto explica, com base em fundamentos linguístico-textuais-comunicativos, a proposta da oralidade radiofônica acerca do diálogo com o ouvinte: “a simplicidade, no sentido da escolha lexical; a concisão e

coerência, que se traduzem em um texto curto, em linguagem coloquial e com organização direta; e o ritmo, marcado pelo locutor, que deve ser o mais natural (do diálogo).”.

Logo em seguida, o autor da questão expõe trecho da canção “A dois passos do paraíso”, dos compositores Evandro Mesquita e Ricardo Barreto, componentes da banda brasileira de rock Blitz. Nessa composição musical, a temática radiofônica é evidenciada, no meio da canção, através de uma narrativa nostálgica, criada sobre uma personagem abandonada pelo noivo no dia de seu casamento. O sujeito da canção, radialista imaginário, narra o episódio, afirmando ter em suas mãos “Uma carta d’uma ouvinte que nos escreve / E assina com o singelo pseudônimo de / “Mariposa Apaixonada de Guadalupe”, e conta que “Arlindo Orlando, seu noivo / Um caminhoneiro conhecido da pequena e / Pacata cidade de Miracema do Norte / Fugiu, desapareceu, escafedeu-se” e, imprimindo característica radialista ao episódio narrado, clama: “Oh! Arlindo Orlando volte / Onde quer que você se encontre / Volte para o seio de sua amada / Ela espera ver aquele caminhão voltando / De faróis baixos e para-choque duro”.

Esse trecho consiste justamente em parte falada da canção evidenciada. O sujeito-autor do item, ao trazer, para a questão, tal trecho, confere gesto interpretativo, referindo-se ao primeiro texto, acerca da língua(gem) radiofônica, e solicitando do sujeito-leitor caracterização do conhecimento sobre a linguagem musical do texto II, que, apresenta características linguísticas radiofônicas.

Ao afirmar que, “em relação ao Texto I, que analisa a linguagem do rádio, o Texto II apresenta, em uma letra de canção, estilo simples e marcado pela interlocução com o receptor, típico da comunicação radiofônica”, o sujeito-autor permite a construção de um sujeito-leitor imaginário que corresponda ao ideal de leitura identificatória acerca do tipo de linguagem da canção apresentada. Trata-se, portanto, de um sujeito construído pelo imaginário ideal de racionalidade e consciência, que interpreta adequadamente os sentidos desejados/previstos pela questão. Estes dizem respeito, especificamente, ao que postulam a competência de área 1 e a habilidade 1 da Matriz, quais sejam: “Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida” e “Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação”.

Os efeitos de sentido, relativos à legitimação da leitura sobre a linguagem dos textos selecionados para compor a questão, coincidem com os efeitos de sentido que produzem uma imagem de transparência da língua(gem), através da proposição de características elencadas acerca da comunicação radiofônica. Tais efeitos de sentido remetem, também, aos efeitos de coincidência de uma mesma imagem de leitor, que cumpre, no processo avaliativo do item, o papel de sujeito pragmático e racional, capaz de identificar a linguagem específica da situação comunicativa apresentada.

Acerca da construção da imagem do gênero, tem-se, nesse item, o afastamento de efeitos de sentidos relativos à historicização da canção, uma vez que o sujeito-autor abre mão da leitura cultural e humorística do rádio e seu funcionamento na canção. A historicidade do gênero é, portanto, reduzida ao seu conteúdo mais aparente: a simulação de um diálogo radiofônico e a evidência do caráter comunicativo da linguagem nessa situação de comunicação.

A próxima questão que compõe nosso *corpus* analítico fez parte da mesma edição do Exame da analisada anteriormente. Teceremos relações entre o funcionamento discursivo da canção utilizada como texto de apoio da questão e o gesto interpretativo do sujeito-autor do item, sobre a cultura futebolística brasileira (presente no discurso verbal da canção abordada). Consideraremos, também, os sentidos produzidos sobre a competência de área 7 e habilidade 23 da Matriz do Enem; e os efeitos de sentido, coincidentes ou não, acerca da produção/legitimação da leitura e do leitor.

ENEM 2012 – Questão 113:

Aqui é o país do futebol

Brasil está vazio na tarde de domingo, né?

Olha o sambão, aqui é o país do futebol

[...]

No fundo desse país

Ao longo das avenidas

Nos campos de terra e grama

Brasil só é futebol

Nesses noventa minutos

De emoção e alegria

Esqueço a casa e o trabalho

A vida fica lá fora

Dinheiro fica lá fora

A cama fica lá fora

A mesa fica lá fora

Salário fica lá fora

A fome fica lá fora

A comida fica lá fora

A vida fica lá fora

E tudo fica lá fora

SIMONAL, W. Aqui é o país do futebol. Disponível em: www.vagalume.com.br. Acesso em: 27 out. 2011 (fragmento).

Na letra da canção *Aqui é o país do futebol*, de Wilson Simonal, o futebol, como elemento da cultura corporal de movimento e expressão da tradição nacional, é apresentado de forma crítica e emancipada devido ao fato de

- a) reforçar a relação entre o esporte futebol e o samba.
- b) ser apresentado como uma atividade de lazer.
- c) ser identificado com a alegria da população brasileira.
- d) promover a reflexão sobre a alienação provocada pelo futebol.**
- e) ser associado ao desenvolvimento do país.

Nessa questão, o sujeito-autor, após abordar trechos da canção “Aqui é o país do futebol”, do compositor Wilson Simonal, apresenta uma caracterização do conhecimento interpretativo sobre seu discurso verbal, ao afirmar, no enunciado, que, na letra da canção, “o futebol, como elemento da cultura corporal de movimento e expressão da tradição nacional, é apresentado de forma crítica e emancipada”. O autor do item já apresenta, para o leitor, uma leitura prevista, ocupando o lugar do leitor, pelo controle dos sentidos interpretativos da canção. Ele expõe a leitura legitimada acerca da temática da canção, indicando seu gesto interpretativo acerca da cultura futebolística brasileira.

Seguindo a permissão da leitura legitimada, a imagem de sujeito-leitor, que é produzida para corresponder à proposta avaliativa da leitura sinalizada, diz respeito a um sujeito crítico, capaz de identificar, dentre as materialidades discursivas-enunciativas, que complementam os sentidos produzidos no enunciado, aquela que corresponde adequadamente à reflexão sobre a alienação provocada pelo futebol.

A formação discursiva, colocada em jogo na problematização da questão, refere-se à constituição de sentidos concernentes à crítica de uma cultura enviesada pela priorização do divertimento causado pelo esporte brasileiro em detrimento de problemas sociais, como a fome, o trabalho, a conjuntura social da família, elencados nos versos: “Brasil é só futebol / Nesses noventa minutos / De emoção e alegria / Esqueço a casa e o trabalho / A vida fica lá fora / Dinheiro fica lá fora / A cama fica lá fora / A mesa fica lá fora / Salário fica lá fora / A fome fica lá fora / A comida fica lá fora / A vida fica lá fora / Tudo fica lá fora”.

Vemos, entretanto, que essa relação entre os elementos textuais e os efeitos de sentidos produzidos não é explorada na questão.

Norteados especificamente pela competência de área 7 (“Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas”) e pela habilidade 23 (“Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados”), o item acima sinaliza a função de produzir, virtualmente, a imagem de um sujeito capaz de inferir o objetivo crítico que permeia a letra da canção e de perceber a construção de um discurso crítico e desfavorável à cultura futebolística brasileira.

A canção, pela construção dessa questão, assume seu papel discursivo de gênero, ao apresentar-se através de um conjunto de aspectos sociais, como a construção de crítica sobre uma identidade cultural brasileira que prioriza o entretenimento, historicamente revelada e representada, como visto, em produções musicais. Concordamos com Rojo (2005) quando afirma que o que torna os discursos irrepetíveis (de acordo com cada esfera de atuação de um mesmo texto), é justamente o conjunto de aspectos sociais: seu tempo e

lugar históricos, garantindo, portanto, a cada enunciado, seu caráter original – aspectos do gênero canção considerados na elaboração do item em questão.

Seguindo o desenvolvimento analítico de nosso trabalho, passemos ao relato de análise de uma questão de tipo 2, isto é, questão que tematiza a canção brasileira, sem, contudo, trazê-la como texto de apoio.

Para a análise dessa questão, levamos em consideração a temática da canção brasileira, através do gesto interpretativo do sujeito-autor do item, pela escolha do texto de apoio e pela proposição enunciativa produzida; a imagem de leitura e de sujeito-leitor desejada no processo avaliativo materializado na questão; e a relação entre os sentidos produzidos pela Matriz e pelo sujeito-autor na própria questão.

ENEM 2014 – Questão 123:

O Brasil é sertanejo

Que tipo de música simboliza o Brasil? Eis uma questão discutida há muito tempo, que desperta opiniões extremadas. Há fundamentalistas que desejam impor ao público um tipo de som nascido das raízes socioculturais do país. O Samba. Outros, igualmente nacionalistas, desprezam tudo aquilo que não tem estilo. Sonham com o império da MPB de Chico Buarque e Caetano Veloso. Um terceiro grupo, formado por gente mais jovem, em todas as vertentes. E mais ou menos ignora o resto.

A realidade dos hábitos musicais do brasileiro agora está claro, nada tem a ver com esses estereótipos. O gênero que encanta mais da metade do país é o sertanejo, seguido de longe pela MPB e pelo pagode. Outros gêneros em ascensão, sobretudo entre as classes C, D e E, são o funk e o religioso, em especial o gospel, Rock e música eletrônica são músicas de minoria.

É o que demonstra uma pesquisa pioneira feita entre agosto de 2012 e agosto de 2013 pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope). A pesquisa Tribos musicais – o comportamento dos ouvintes de rádio sob uma nova ótica faz um retrato do ouvinte brasileiro e traz algumas novidades. Para quem pensava que a MPB e o samba ainda resistiam como baluartes da nacionalidade, uma má notícia: os dois gêneros foram superados em popularidade. O Brasil moderno não tem mais o perfil sonoro dos anos 1970, que muitos gostariam que se eternizasse. A cara musical do país agora é outra.

GIRON, L. A. *Época*, n. 805, out. 2013 (fragmento).

O texto objetiva convencer o leitor de que a confirmação da preferência musical dos brasileiros não é mais a mesma da dos anos 1970. A estratégia de argumentação para comprovar essa posição baseia-se no(a):

- a) apresentação dos resultados de uma pesquisa que retrata o quadro atual da preferência popular relativa à música brasileira.**
- b) caracterização das opiniões relativas a determinados gêneros, considerados os mais representativos da brasilidade, como meros estereótipos.
- c) uso de estrangeirismos, como rock, funk e gospel, para compor um estilo próximo ao leitor, em sintonia com o ataque aos nacionalistas.
- d) ironia com relação ao apego a opiniões superadas, tomadas como expressão de conservadorismo e anacronismo, com o uso das designações “império” e “baluarte”.
- e) contraposição a impressões fundadas em elitismo e preconceito, com a alusão a artistas de renome para melhor demonstrar a consolidação da mudança do gosto musical popular.

Na questão acima, o sujeito-autor utiliza-se do trecho de uma reportagem produzida por Luís Antônio Giron, em 2013, em que é discutida a preferência musical dos brasileiros. Introduzindo o questionamento sobre o tipo de música que simboliza o Brasil, o autor do texto problematiza a discussão, elencando alguns posicionamentos da população acerca da melhor representatividade musical brasileira, e afirma que “a realidade dos hábitos musicais do brasileiro agora está claro” [sic], nada tendo a ver com os estereótipos citados. Para ele, “o gênero que encanta mais da metade do país é o sertanejo, seguido de longe pela MPB e pelo pagode. Outros gêneros em ascensão, sobretudo entre as classes C, D e E, são o funk e o religioso, em especial o gospel. Rock e música eletrônica são músicas de minoria”.

Para sustentar a informação abordada, o autor cita uma pesquisa pioneira, feita entre agosto de 2012 e agosto de 2013, pelo Ibope, e afirma que o Brasil moderno não tem mais o perfil sonoro dos anos 1970, que muitos gostariam que se eternizasse. No trecho final, o autor afirma que “a cara musical do país agora é outra”.

O sujeito-autor da questão, imprimindo-lhe seu gesto interpretativo, afirma, no enunciado, que tal texto “objetiva convencer o leitor de que a confirmação da preferência musical dos brasileiros não é mais a mesma da dos anos 1970”, e solicita do sujeito-leitor a identificação da estratégia argumentativa utilizada pelo autor do texto.

Norteadada pela competência de área 7 (“Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas”) e pelas habilidades 23 e 24 (“Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados” e “Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras”) da Matriz, a questão cumpre a função de aferir o conhecimento interpretativo do leitor.

Os sentidos vislumbrados no item produzem efeitos coincidentes na manutenção da imagem de sujeito-leitor perspicaz, quanto à identificação de procedimentos argumentativos, sinalizados para corresponder à produção interpretativa da leitura legitimada pelo sujeito-autor sobre a representação musical brasileira.

Nessa questão, diferentemente das demais analisadas anteriormente, não é abordado o gênero discursivo canção, mas é feita menção a aspectos sócio-históricos e culturais do gênero canção, através do discurso interpretativo gerado pelo texto selecionado. A canção é, portanto, abordada através de sua conjuntura sócio-histórica e cultural.

Para verificamos como se dá esse tipo de tematização da canção brasileira no Enem, sigamos para a análise da próxima questão, que se caracteriza semelhantemente à anterior, através da sua abordagem, não pelo tratamento dado ao gênero discursivo, mas à sua historicização.

ENEM 2014 – Questão 129:

No Brasil, a origem do *funk* e do *hip-hop* remonta aos anos 1970, quando da proliferação dos chamados “bailes *black*” nas periferias dos grandes centros urbanos. Embalados pela *black music* americana, milhares de jovens encontravam nos bailes de final de semana uma alternativa de lazer antes inexistente. Em cidades como o Rio de Janeiro ou São Paulo, formavam-se equipes de som que promoviam bailes onde foi se disseminando um estilo que buscava a valorização da cultura negra, tanto na música como nas roupas e nos penteados. No Rio de Janeiro ficou conhecido como “*Black Rio*”. A indústria fonográfica descobriu o filão e, lançando discos de “equipe” com as músicas de sucesso nos bailes, difundia a moda pelo restante do país.

DAYRELL, J. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

A presença da cultura *hip-hop* no Brasil caracteriza-se como uma forma de

- a) lazer gerada pela diversidade de práticas artísticas nas periferias urbanas.
- b) entretenimento inventada pela indústria fonográfica nacional.
- c) subversão de sua proposta original já nos primeiros bailes.
- d) afirmação da identidade dos jovens que a praticam.**
- e) reprodução da cultura musical norte-americana.

A questão acima foi elaborada a partir da abordagem de um trecho da tese “A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte”, do pesquisador Juarez Dayrell. Nele, o autor contextualiza o surgimento do *funk* e do *hip-hop*, e disserta sobre a difusão desses estilos musicais no país.

O sujeito-autor, ao produzir para si um efeito de leitor capaz de compreender a presença da cultura *hip-hop* no Brasil, revela a produção de sentidos sobre a canção brasileira, por um ponto de vista histórico, ao associá-la à existência de uma cultura que afirma a identidade dos jovens que a praticam.

Além do que também foi solicitado na questão anteriormente analisada, isto é, a identificação dos argumentos utilizados pelo autor do texto, o sujeito-autor desse item requer do leitor conhecimento prévio sobre a caracterização cultural por meio do *hip-hop* brasileiro, uma vez que sinaliza cinco opções de complemento discursivo sobre o tema, todas problematizadas no texto de apoio. Ao produzir cinco alternativas que concorrem para uma resposta coerente e plausível sobre a temática, o sujeito-autor produz a imagem de um sujeito-leitor capaz de discernir, para além dos sentidos propostos no texto, a leitura legitimada sobre a identidade do sujeito que pratica a cultura mencionada.

A imagem de sujeito-leitor, produzida no processo avaliativo dessa questão, relaciona-se a uma formação discursiva que compreende uma conjuntura sócio-histórica e ideológica determinada sobre o saber cultural, através do *hip-hop*, isto é, imagem de um leitor que manobra filiações discursivas concernentes à produção da identidade do jovem brasileiro.

A próxima e última questão que compõe nosso *corpus* fez parte da edição de 2012 do Exame. Enquadrando-se como questão do tipo 2, esse item revela-se singular no

processo avaliativo do Exame entre os anos 2009 e 2015, uma vez em que é utilizada a capa de um LP musical como texto de apoio. Para esse item, consideramos a análise da escolha do texto de apoio pelo sujeito-autor da questão, seu gesto interpretativo sobre o texto e os efeitos de sentidos produzidos pela proposição discursiva completa, isto é, enunciado + complemento (alternativa correta).

ENEM 2012 – Questão 124:



Capa do LP Os Mutantes, 1968. Disponível em: <http://mutantes.com>. Acesso em: 28 fev. 2012. (Foto: Reprodução/Enem)

A capa do LP Os Mutantes, de 1968, ilustra o movimento da contracultura. O desafio à tradição nessa criação musical é caracterizado por

- a) letras e melodias com características amargas e depressivas.
- b) arranjos baseados em ritmos e melodias nordestinos.
- c) sonoridades experimentais e confluência de elementos populares e eruditos.**
- d) temas que refletem situações domésticas ligadas à tradição popular.
- e) ritmos contidos e reservados em oposição aos modelos estrangeiros.

Na questão acima, o autor utilizou-se da capa do LP “Os Mutantes”, lançado em 1968, conferindo-lhe caráter representativo, apenas ao afirmar que essa capa “ilustra o movimento da contracultura”, e solicitou do sujeito-leitor conhecimento acerca da caracterização do desafio à tradição, na criação musical mencionada.

Ao afirmar que este desafio se caracteriza por “sonoridades experimentais e confluência de elementos populares e eruditos”, o sujeito-autor lança mão da produção da

imagem de sujeito-leitor capaz de manusear vasto conhecimento prévio acerca do movimento da contracultura, através da criação musical que constitui o LP em questão.

Norteadada pela competência de área 4 (“Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade”) e pela habilidade 13 (“Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos”), a questão sinaliza a exigência de conhecimento sobre a memória de arquivo, por parte de um leitor virtualmente produzido, inscrito na cultura musical problematizada no item.

Nessa questão, além de o Exame revelar a construção da imagem de um leitor capaz de manobrar filiações discursivas concernentes à produção da identidade do jovem brasileiro, como analisado no item anterior, requer desse leitor o manuseio de conhecimentos específicos sobre a instância musical do LP, geradora de significados anteriores que favorecem à constituição do saber sobre a contracultura: suas ideias de contestação social e de cultura alternativa e marginal, difundidas sob influência de correntes artísticas de vanguarda, do concretismo e da cultura *pop*.

A escolha da capa de um LP como único texto de apoio da questão evidencia os efeitos de sentido sobre a produção da imagem de um leitor ideal, racional, atento à produção de sentidos anteriores aos expostos na questão, e capaz de identificar, dentre as opções apresentadas como resposta correta, a que melhor caracteriza o conhecimento sobre os conhecimentos artístico-culturais representativos do movimento abordado.

A análise dessas nove questões selecionadas para compor o *corpus* deste trabalho permite-nos constatar, de modo geral, que o gênero canção, abordado nas questões da prova de Linguagens do Exame, é problematizado por dois principais vieses: o de gênero enquanto objeto histórico-cultural, constituído por discursividades diversas sobre formação da identidade brasileira, críticas político-sociais, caráter irônico e satírico atual; e o de gênero enquanto objeto de estudo-ensino, isto é, suporte para a avaliação de conhecimentos textuais, comunicativos e linguísticos do português brasileiro.

O funcionamento discursivo do gênero canção, por tais vieses, faz-nos constatar, também, a imagem de leitura e de leitor produzida no processo avaliativo das questões, ao compararmos os efeitos de evidência coincidentes e não-coincidentes entre os sentidos produzidos pela Matriz de Referência do Enem e os produzidos nas próprias questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de investigar sobre o funcionamento discursivo do gênero canção no Exame Nacional do Ensino Médio, desenvolvemos uma pesquisa exploratória, qualitativa, de caráter documental, partindo da análise de questões que tematizassem a canção brasileira e/ou apresentassem o gênero canção na composição textual de determinados itens. A fim de responder ao questionamento sobre que processos discursivos caracterizam a inscrição da canção brasileira no discurso pedagógico do Enem, propomos verificar os efeitos de sentido e relações interdiscursivas relativos à historicidade do gênero canção, e à leitura, a partir da relação entre sujeito-leitor, texto/discurso e sujeito-autor, no processo avaliativo do Exame.

Bakhtin (1997) afirma que o enunciado se situa no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática. Por entendermos, pela concepção bakhtiniana dos gêneros do discurso, que o gênero canção é um tipo relativamente estável de enunciados, compreendemos que a historicidade desse gênero, materializada em forma de enunciados, se relaciona à construção da discursividade de cada canção – sua conjuntura histórico-social e cultural, os sujeitos constituídos, e os sentidos produzidos no processamento do discurso lítero-musical.

Entretanto, ao constatarmos, de modo geral, que o gênero canção abordado é problematizado por dois principais vieses (o de gênero enquanto objeto histórico-cultural, e o de gênero enquanto objeto de estudo-ensino), verificamos que o discurso do Enem contribui para a construção de duas principais imagens de gênero: em sua historicidade (problematizada pela discursividade que emana de cada construção lítero-musical), e por seu aspecto linguístico-textual e comunicativo.

Verificamos que os processos discursivos que conferem sentido a esses funcionamentos dizem respeito à legitimação de representações heterogêneas, que ora se dá pela consideração de elementos discursivos que constituem a historicidade do gênero canção, ora se revela pela simplificação ou até mesmo apagamento da discursividade que caracteriza a historicidade, não apenas do gênero, mas de sujeitos discursivos (que se constituem na discursividade da canção), de sentidos sobre o seu contexto, do gênero enquanto objeto histórico-cultural, da leitura interpretativa produzida por sujeitos situados em determinada conjuntura social e histórica, e do leitor que opera no discurso lítero-musical a partir da posição que ocupa e pela formação discursiva e ideológica que o constitui.

De acordo com determinada constituição de imagem do gênero canção, observamos que o Exame sinaliza a produção de leitura, legitimada pelo sujeito-autor de cada questão, para ser contemplada/confirmada pelo sujeito-leitor projetado no processo avaliativo. Assim, quando o sujeito-autor ocupa a posição de intérprete dos sentidos controlados e permitidos

sobre a) a canção brasileira, b) o gênero discursivo, c) os elementos artísticos, textuais, linguísticos e comunicativos, é produzida a imagem de sujeito-leitor que meramente corresponde à confirmação/identificação da produção leitora, já executada e exposta na questão. Esse funcionamento é dominante no processo avaliativo do Exame, como atestamos pela análise das questões selecionadas.

Em outros momentos, a produção da imagem de leitor como sujeito pragmático, reflexivo, crítico, que interpreta e manuseia habilidades favoráveis à produção leitora solicitada/requerida pelo sujeito-autor, evidencia efeitos coincidentes em relação aos sentidos produzidos pela Matriz de Referência, pelo apontamento de competências e habilidades, que, idealmente, caracterizam o sujeito-leitor desse processo avaliativo. Esse funcionamento, todavia, não é predominante na construção discursiva do Enem, como comprovamos pela análise dos dados coletados.

Embora a elaboração das questões do Enem seja norteada por uma Matriz que tende a direcionar/controlar/homogeneizar os sentidos sobre o saber da língua(gem), consideramos, como já mencionamos, heterogêneos os sentidos produzidos sobre o gênero, a leitura e o leitor, posto que o Exame é um processo avaliativo vinculado diretamente ao ensino, processo notadamente heterogêneo, uma vez que lida com produção do imaginário de sujeito, identidade, sentidos e saberes.

Por fim, concluímos que, embora o discurso do Enem direcione a produção de sentidos controladores e homogeneizantes do saber sobre a língua(gem), constatamos que o funcionamento discursivo predominante nas questões do Enem aponta para a produção de sentidos que escapam à constituição de imagem de leitor ideal, crítico e intérprete, em detrimento da imagem de leitor produzida pela correspondência e confirmação/identificação das leituras legitimadas pelo sujeito-autor do Exame, o que revela, para os professores e alunos que lidam com/sobre o Enem, processos discursivos que evidenciam heterogeneidade e/ou contradição sobre a discursividade da língua(gem).

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive**: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. DRLAV- Revue de linguistique, Paris: Centre de recherche de l'Université de Paris VIII, 1982.

_____. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Tradução de Claudia R. Castellanos Pfeiffer et al.. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERTOLDO, E. S. Políticas de formação de professores de língua e seu impacto no sujeito-professor. In: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F. **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos-SP: Claraluz, 2007, p. 145-152

BRASIL. **ENEM**: fundamentação teórico-metodológico. Brasília-DF: MEC/INEP, 2005

_____. **Matriz de Referência para o Enem 2009**: linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília-DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2009.

BUBNOVA, T. V. A palavra na vida e a palavra na poesia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o círculo**. Trad. Fernando Legón e Diana Araujo Pereira. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31-48.

COSTA, N. B. **A produção do discurso lítero-musical brasileiro**. Programa: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, 2001. (Tese de doutorado), 486 páginas.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: GAYDECZKA, Acir Mário Karwoski Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-52.

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

FONTEERRADA, M. T. O. **Linguagem verbal e linguagem musical**. Cadernos de Estudo – Educação Musical, São Paulo, nov. 1994. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/linguagem_verbal.htm>. Acesso em: 05/07/2015.

MARCHUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas de discurso. Campinas-SP: Pontes, 1987.

_____. **Discurso e leitura**. Campinas-SP: Cortez, 1988.

_____. **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas-SP: Pontes, 2013.

_____. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido, Ideologia. Campinas-SP, Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. L'étrange miroir de l'Analyse du Discours. In: **Langages**, Paris, nº 62, p. 5-8, juin. 1981.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni Orlandi. Campinas-SP: Pontes, 1990.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise e HAK, Tony (org). Por uma análise automática do discurso. Trad. de Betania S. Mariani et al. 4. ed. Campinas-SP: Ed. Unicamp, 2010, p. 159-249.

_____. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Trad. de Eni Orlandi. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas-SP: Pontes, 2011.

_____. **Semântica e Discurso**. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Trad. Eni P. de Orlandi et al. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2014.

ROJO, R.; G. S. CORDEIRO. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 07-18.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184 - 207.

TINHORÃO, J. R. **Pequena história da música popular**. 6 ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

Matriz de Referência para o Novo Enem. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: Setembro de 2015.

ANEXOS

ENEM 2009 – Questão 94:

Cada produto final oriundo da infinidade de combinações possíveis será diferente, dependendo da escolha das notas, de suas durações, dos instrumentos utilizados, do estilo de música, da nacionalidade do compositor e do período em que as obras foram compostas.



figura 1



figura 2



figura 3



figura 4

Das figuras que apresentam grupos musicais em ação, pode-se concluir que o(os) grupo(s) mostrado(s) na(s) figura(s)

- 1 executa um gênero característico da música brasileira, conhecido como chorinho.
- 2 executa um gênero característico da música clássica, cujo compositor mais conhecido é Tom Jobim.

- c) 3 executa um gênero característico da música europeia, que tem como representantes Beethoven e Mozart.
- d) 4 executa um tipo de música caracterizada pelos instrumentos acústicos, cuja intensidade e nível de ruído permanecem na faixa dos 30 aos 40 decibéis.
- e) 1 a 4 apresentam um produto final bastante semelhante, uma vez que as possibilidades de combinações sonoras ao longo do tempo são limitadas.

ENEM 2009 – Questão 98:

Para o Mano Caetano

O que fazer do ouro de tolo
 Quando um doce bardo brada a toda brida,
 Em velas pandas, suas esquisitas rimas?
 Geografia de verdades, Guanabaras postiças
 Saudades banguelas, tropicais preguiças?

A boca cheia de dentes
 De um implacável sorriso
 Morre a cada instante
 Que devora a voz do morto, e com isso,
 Ressuscita vampira, sem o menor aviso

[...]
 E eu soy lobo-bolo? lobo-bolo
 Tipo pra rimar com ouro de tolo?
 Oh, Narciso Peixe Ornamental!
 Tease me, tease me outra vez¹
 Ou em banto baiano
 Ou em português de Portugal
 De Natal

[...]

¹Tease me (caçoe de mim, importune-me).

LOBÃO. Disponível em: <http://vagalume.uol.com.br>. Acesso em: 14 ago. 2009 (adaptado).

Na letra da canção apresentada, o compositor Lobão explora vários recursos da língua portuguesa, a fim de conseguir efeitos estéticos ou de sentido. Nessa letra, o autor explora o extrato sonoro do idioma e o uso de termos coloquiais na seguinte passagem:

- a) “Quando um doce bardo brada a toda brida” (v. 2)
- b) “Em velas pandas, suas esquisitas rimas?” (v. 3)
- c) “Que devora a voz do morto” (v. 9)
- d) “lobo-bolo//Tipo pra rimar com ouro de tolo? (v. 11-12)**
- e) “Tease me, tease me outra vez” (v. 14)

ENEM 2009 – Questão 111:

Cuitelinho

Cheguei na bera do porto

Onde as onda se espaia.
 As garça dá meia volta,
 Senta na bera da praia.
 E o cuitelinho não gosta
 Que o botão da rosa caia.

Quando eu vim da minha terra,
 Despedi da parentaia.
 Eu entrei em Mato Grosso,
 Dei em terras paraguaia.
 Lá tinha revolução,
 Enfrentei fortes bataia.

A tua saudade corta
 Como o aço de navaia.
 O coração fica aflito,
 Bate uma e outra faia.
 E os oio se enche d'água
 Que até a vista se atrapaia.

Folclore recolhido por Paulo Vanzolini e Antônio Xandó. BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna. São Paulo: Parábola, 2004.

Transmitida por gerações, a canção Cuitelinho manifesta aspectos culturais de um povo, nos quais se inclui sua forma de falar, além de registrar um momento histórico. Depreende-se disso que a importância em preservar a produção cultural de uma nação consiste no fato de que produções como a canção Cuitelinho evidenciam a

- a) recriação da realidade brasileira de forma ficcional.
- b) criação neológica na língua portuguesa.
- c) formação da identidade nacional por meio da tradição oral.**
- d) incorreção da língua portuguesa que é falada por pessoas do interior do Brasil.
- e) padronização de palavras que variam regionalmente, mas possuem mesmo significado.

ENEM 2010 (1ª aplicação) – Questão 107:

Carnália

Repique tocou
 O surdo escutou
 E o meu corasamborim
 Cuíca gemeu, será que era meu, quando ela passou por mim?
 [...]

ANTUNES, A.; BROWN, C.; MONTE, M. Tribalistas, 2002 (fragmento).

No terceiro verso, o vocábulo “corasamborim”, que é a junção coração + samba + tamborim, refere-se, ao mesmo tempo, a elementos que compõem uma escola de samba e à situação emocional em que se encontra o autor da mensagem, com o coração no ritmo da percussão. Essa palavra corresponde a um(a)

a) estrangeirismo, uso de elementos linguísticos originados em outras línguas e representativos de outras culturas.

b) neologismo, criação de novos itens linguísticos, pelos mecanismos que o sistema da língua disponibiliza.

c) gíria, que compõe uma linguagem originada em determinado grupo social e que pode vir a se disseminar em uma comunidade mais ampla.

d) regionalismo, por ser palavra característica de

e) termo técnico, dado que designa elemento de área a de atividade.

ENEM 2010 (2ª aplicação) – Questão 120:

Texto I

Chão de esmeralda

Me sinto pisando

Um chão de esmeraldas

Quando levo meu coração

À Mangueira

Sob uma chuva de rosas

Meu sangue jorra das veias

E tingem um tapete

Pra ela sambar

É a realeza dos bambas

Que quer se mostrar

Soberba, garbosa

Minha escola é um catavento a girar

É verde, é rosa

Oh, abre alas pra Mangueira passar

BUARQUE, C.; CARVALHO, H. B. Chico Buarque de Mangueira. Marola Edições Musicais Ltda. BMG. 1997.
Disponível em: www.chicobuarque.com.br. Acesso em: 30 abr. 2010.

Texto II

Quando a escola de samba entra na Marquês de Sapucaí, a plateia delira, o coração dos componentes bate mais forte e o que vale é a emoção. Mas, para que esse verdadeiro espetáculo entre em cena, por trás da cortina de fumaça dos fogos de artifício, existe um verdadeiro batalhão de alegria: são costureiras, aderecistas, diretores de ala e de harmonia, pesquisador de enredo e uma infinidade de profissionais que garantem que tudo esteja perfeito na hora do desfile.

AMORIM, M.; MACEDO, G. O espetáculo dos bastidores. Revista de Carnaval 2010: Mangueira. Rio de Janeiro: Estação Primeira de Mangueira, 2010.

Ambos os textos exaltam o brilho, a beleza, a tradição e o compromisso dos dirigentes e de todos os componentes com a escola de samba Estação Primeira de Mangueira. Uma das diferenças que se estabelece entre os textos é que

a) o artigo jornalístico cumpre a função de transmitir emoções e sensações, mais do que a letra de música.

b) a letra de música privilegia a função social de comunicar a seu público a crítica em relação ao samba e aos sambistas.

c) a linguagem poética, no Texto I, valoriza imagens metafóricas e a própria escola, enquanto a linguagem, no Texto II, cumpre a função de informar e envolver o leitor.

- d) ao associar *esmeraldas* e *rosas* às cores da escola, o Texto I acende a rivalidade entre escolas de samba, enquanto o Texto II é neutro.
- e) o Texto I sugere a riqueza material da Mangueira, enquanto o Texto II destaca o trabalho na escola de samba.

ENEM 2011 – Questão 100:

TEXTO I

Onde está a honestidade?

Você tem palacete reluzente
 Tem joias e criados à vontade
 Sem ter nenhuma herança ou parente
 Só anda de automóvel na cidade...
 E o povo pergunta com maldade:
 Onde está a honestidade?
 Onde está a honestidade?
 O seu dinheiro nasce de repente
 E embora não se saiba se é verdade
 Você acha nas ruas diariamente
 Anéis, dinheiro e felicidade...
 Vassoura dos salões da sociedade
 Que varre o que encontrar em sua frente
 Promove festivais de caridade
 Em nome de qualquer defunto ausente...

ROSA, N. Disponível em: <http://www.mpbnet.com.br>. Acesso em: abr. 2010.

TEXTO II

Um vulto da história da música popular brasileira, reconhecido nacionalmente, é Noel Rosa. Ele nasceu em 1910, no rio de Janeiro; portanto, se estivesse vivo, estaria completando 100 anos. Mas faleceu aos 26 anos de idade, vítima de tuberculose, deixando um acervo de grande valor para o patrimônio cultural brasileiro. Muitas de suas letras representam a sociedade contemporânea, como se tivessem sido escritas no século XXI.

Disponível em: <http://www.mpbnet.com.br>. Acesso em: abr. 2010

Um texto pertencente ao patrimônio literário-cultural brasileiro é atualizável, na medida em que ele se refere a valores e situações de um povo. A atualidade da canção *Onde está a honestidade?*, de Noel Rosa, evidencia-se por meio

a) da ironia, ao se referir ao enriquecimento de origem duvidosa de alguns.

- b) da crítica aos ricos que possuem joias, mas não têm herança.
- c) da maldade do povo a perguntar sobre a honestidade.
- d) do privilégio de alguns em clamar pela honestidade.
- e) da insistência em promover eventos beneficentes.

ENEM 2011 – Questão 107:

Não tem tradução

[...]

Lá no morro, se eu fizer uma falseta
 A Risoleta desiste logo do francês e do inglês

A gíria que o nosso morro criou
 Bem cedo a cidade aceitou e usou
 [...]
 Essa gente hoje em dia que tem mania de exibição
 Não entende que o samba não tem tradução no idioma francês
 Tudo aquilo que o malandro pronuncia
 Com voz macia é brasileiro, já passou de português
 Amor lá no morro é amor pra chuchu
 As rimas do samba não são I love you
 E esse negócio de alô, alô boy e alô Johnny
 Só pode ser conversa de telefone

ROSA, N. In: SOBRAL, João J. V. A tradução dos bambas. Revista Língua Portuguesa Ano 4, no 54. São Paulo: Segmento, abr. 2010 (fragmento).

As canções de Noel Rosa, compositor brasileiro de Vila Isabel, apesar de revelarem uma aguçada preocupação do artista com seu tempo e com as mudanças político-culturais no Brasil, no início dos anos 1920, ainda são modernas. Nesse fragmento do samba *Não tem tradução*, por meio do recurso da metalinguagem, o poeta propõe

- a) incorporar novos costumes de origem francesa e americana, juntamente com vocábulos estrangeiros.
- b) respeitar e preservar o português padrão como forma de fortalecimento do idioma do Brasil.
- c) valorizar a fala popular brasileira como patrimônio linguístico e forma legítima de identidade nacional.**
- d) mudar os valores sociais vigentes à época, com o advento do novo e quente ritmo da música popular brasileira.
- e) ironizar a malandragem carioca, aculturada pela invasão de valores étnicos de sociedades mais desenvolvidas.

ENEM 2011 – Questão 117:

Pequeno concerto que virou canção

Não, não há por que mentir ou esconder
 A dor que foi maior do que é capaz meu coração
 Não, nem há por que seguir cantando só para explicar
 Não vai nunca entender de amor quem nunca soube amar
 Ah, eu vou voltar pra mim
 Seguir sozinho assim
 Até me consumir ou consumir toda essa dor
 Até sentir de novo o coração capaz de amor

VANDRÉ, G. Disponível em: <http://www.letras.terra.com.br>. Acesso em: 29 jun. 2011.

Na canção de Geraldo Vandré, tem-se a manifestação da função poética da linguagem, que é percebida na elaboração artística e criativa da mensagem, por meio de combinações sonoras e rítmicas. Pela análise do texto, entretanto, percebe-se, também, a presença marcante da função emotiva ou expressiva, por meio da qual o emissor

- a) **imprime à canção as marcas de sua atitude pessoal, seus sentimentos.**
- b) transmite informações objetivas sobre o tema de que trata a canção.
- c) busca persuadir o receptor da canção a adotar um certo comportamento.
- d) procura explicar a própria linguagem que utiliza para construir a canção.
- e) objetiva verificar ou fortalecer a eficiência da mensagem veiculada.

ENEM 2012 – Questão 113:

Aqui é o país do futebol

Brasil está vazio na tarde de domingo, né?

Olha o sambão, aqui é o país do futebol

[...]

No fundo desse país

Ao longo das avenidas

Nos campos de terra e grama

Brasil só é futebol

Nesses noventa minutos

De emoção e alegria

Esqueço a casa e o trabalho

A vida fica lá fora

Dinheiro fica lá fora

A cama fica lá fora

A mesa fica lá fora

Salário fica lá fora

A fome fica lá fora

A comida fica lá fora

A vida fica lá fora

E tudo fica lá fora

SIMONAL, W. Aqui é o país do futebol. Disponível em: www.vagalume.com.br. Acesso em: 27 out. 2011 (fragmento).

Na letra da canção *Aqui é o país do futebol*, de Wilson Simonal, o futebol, como elemento da cultura corporal de movimento e expressão da tradição nacional, é apresentado de forma crítica e emancipada devido ao fato de

- a) reforçar a relação entre o esporte futebol e o samba.
- b) ser apresentado como uma atividade de lazer.
- c) ser identificado com a alegria da população brasileira.
- d) **promover a reflexão sobre a alienação provocada pelo futebol.**
- e) ser associado ao desenvolvimento do país.

ENEM 2012 – Questão 120:

TEXTO I

A característica da oralidade radiofônica, então, seria aquela que propõe o diálogo com o ouvinte: a simplicidade, no sentido da escolha lexical; a concisão e coerência, que se traduzem em um texto curto, em linguagem coloquial e com organização direta; e o ritmo, marcado pelo locutor, que deve ser o mais natural (do diálogo). É esta organização que vai

“reger” a veiculação da mensagem, seja ela interpretada ou de improviso, com objetivo de dar melodia à transmissão oral, dar emoção, personalidade ao relato de fato.

VELHO, A. P. M. A linguagem do rádio multimídia. Disponível em: www.bocc.ubi.pt. Acesso em: 27 fev. 2012.

TEXTO II

A dois passos do paraíso
 A Rádio Atividade leva até vocês
 Mais um programa da séria série
 “Dedique uma canção a quem você ama”
 Eu tenho aqui em minhas mãos uma carta
 Uma carta d’uma ouvinte que nos escreve
 E assina com o singelo pseudônimo de
 “Mariposa Apaixonada de Guadalupe”
 Ela nos conta que no dia que seria
 o dia mais feliz de sua vida
 Arlindo Orlando, seu noivo
 Um caminhoneiro conhecido da pequena e
 Pacata cidade de Miracema do Norte
 Fugiu, desapareceu, escafedeu-se
 Oh! Arlindo Orlando volte
 Onde quer que você se encontre
 Volte para o seio de sua amada
 Ela espera ver aquele caminhão voltando
 De faróis baixos e para-choque duro...

BLITZ. Disponível em: <http://letras.terra.com.br>. Acesso em: 28 fev. 2012 (fragmento).

Em relação ao Texto I, que analisa a linguagem do rádio, o Texto II apresenta, em uma letra de canção,

a) estilo simples e marcado pela interlocução com o receptor, típico da comunicação radiofônica.

b) lirismo na abordagem do problema, o que o afasta de uma possível situação real de comunicação radiofônica.

c) marcação rítmica dos versos, o que evidencia o fato de o texto pertencer a uma modalidade de comunicação diferente da radiofônica.

d) direcionamento do texto a um ouvinte específico, divergindo da finalidade de comunicação do rádio, que é atingir as massas.

e) objetividade na linguagem caracterizada pela ocorrência rara de adjetivos, de modo a diminuir as marcas de subjetividade do locutor.

ENEM 2012 – Questão 124:



Capa do LP Os Mutantes, 1968. Disponível em: <http://mutantes.com>. Acesso em: 28 fev. 2012. (Foto: Reprodução/Enem)

A capa do LP Os Mutantes, de 1968, ilustra o movimento da contracultura. O desafio à tradição nessa criação musical é caracterizado por

- a) letras e melodias com características amargas e depressivas.
- b) arranjos baseados em ritmos e melodias nordestinos.
- c) sonoridades experimentais e confluência de elementos populares e eruditos.**
- d) temas que refletem situações domésticas ligadas à tradição popular.
- e) ritmos contidos e reservados em oposição aos modelos estrangeiros.

ENEM 2013 – Questão 106:

Até quando?

Não adianta olhar pro céu
 Com muita fé e pouca luta
 Levanta aí que você tem muito protesto pra fazer
 E muita greve, você pode, você deve, pode crer
 Não adianta olhar pro chão
 Virar a cara pra não ver
 Se liga aí que te botaram numa cruz e só porque Jesus
 Sofreu não quer dizer que você tenha que sofrer!

GABRIEL, O PENSADOR. Seja você mesmo (mas não seja sempre o mesmo). Rio de Janeiro: Sony Music, 2001 (fragmento).

As escolhas linguísticas feitas pelo autor conferem ao texto

- a) caráter atual, pelo uso de linguagem própria da internet.
- b) cunho apelativo, pela predominância de imagens metafóricas.
- c) tom de diálogo, pela recorrência de gírias.
- d) espontaneidade, pelo uso da linguagem coloquial.**
- e) originalidade, pela concisão da linguagem.

ENEM 2013 – Questão 117:

Mesmo tendo a trajetória do movimento interrompida com a prisão de seus dois líderes, o tropicalismo não deixou de cumprir seu papel de vanguarda na música popular brasileira. A partir da década de 70 do século passado, em lugar do produto musical de exportação de nível internacional prometido pelos baianos com a “retomada da linha evolutória”, instituiu-se nos meios de comunicação e na indústria do lazer uma nova era musical.

TINHORÃO, J.R. Pequena história da música popular: da modinha ao tropicalismo. São Paulo: Art, 1986 (adaptado).

A nova era musical mencionada no texto evidencia um gênero que incorporou a cultura de massa e se adequou à realidade brasileira. Esse gênero está representado pela obra cujo trecho da letra é:

- a) A estrela d'alva / No céu desponta / E a lua anda tonta/ Com tamanho esplendor. (As pastorinhas, Noel Rosa e João de Barro)
- b) Hoje / Eu quero a rosa mais linda que houver / Quero a primeira estrela que vier / Para enfeitar a noite do meu bem. (A noite do meu bem, Dolores Duran)
- c) No rancho fundo / Bem pra lá do fim do mundo / Onde a dor e a saudade / Contam coisas da cidade. (No rancho fundo, Ary Barroso e Lamartine Babo)
- d) Baby Baby / Não adianta chamar / Quando alguém está perdido / Procurando se encontrar. (Ovelha negra, Rita Lee)**
- e) Pois há menos peixinhos a nadar no mar / Do que os beijinhos que eu darei / Na sua boca. (Chega de saudade, Tom Jobim e Vinicius de Moraes)

ENEM 2014 – Questão 97:

Óia eu aqui de novo xaxando
 Óia eu aqui de novo pra xaxar
 Vou mostrar pr'esses cabras
 Que eu ainda dou no couro
 Isso é um desaforo
 Que eu não posso levar
 Que eu aqui de novo cantando
 Que eu aqui de novo xaxando
 Óia eu aqui de novo mostrando
 Como se deve xaxar.
 Vem cá morena linda
 Vestida de chita
 Você é a mais bonita

Desse meu lugar
 Vai, chama Maria, chama Luzia
 Vai, chama Zabé, chama Raque
 Diz que tou aqui com alegria.

(BARROS, A. Óia eu aqui de novo. Disponível em <www.luizluagonzaga.mus.br> Acesso em 5 mai 2013)

A letra da canção de Antônio Barros manifesta aspectos do repertório linguístico e cultural do Brasil. O verso que singulariza uma forma do falar popular regional é

- a) “Isso é um desaforo”
- b) “Diz que eu tou aqui com alegria”
- c) “Vou mostrar pr’esses cabras”**
- d) “Vai, chama Maria, chama Luzia”
- e) “Vem cá, morena linda, vestida de chita”

ENEM 2014 – Questão 112:

Por onde houve colonização portuguesa, a música popular se desenvolveu basicamente com o mesmo instrumental. Podemos ver cavaquinho e violão atuarem juntos aqui, em Cabo Verde, em Jacarta, na Indonésia, ou em Goa. O caráter nostálgico, sentimental, é outro ponto comum da música das colônias portuguesas em todo o mundo. O kronjong, a música típica de Jacarta, é uma espécie de lundu mais lento, tocado comumente com flauta, cavaquinho e violão. Em Goa não é muito diferente.

De acordo com o texto de Henrique Cazes, grande parte da música popular desenvolvida nos países colonizados por Portugal compartilham um instrumental, destacando-se o cavaquinho e o violão. No Brasil, são exemplos de música popular que empregam esses mesmos instrumentos:

- a) Maracatu e ciranda.
- b) Carimbó e baião.
- c) Choro e samba.**
- d) Chula e siriri.
- e) Xote e frevo.

ENEM 2014 – Questão 123:

O Brasil é sertanejo

Que tipo de música simboliza o Brasil? Eis uma questão discutida há muito tempo, que desperta opiniões extremadas. Há fundamentalistas que desejam impor ao público um tipo de som nascido das raízes socioculturais do país. O Samba. Outros, igualmente nacionalistas, desprezam tudo aquilo que não tem estilo. Sonham com o império da MPB de Chico Buarque e Caetano Veloso. Um terceiro grupo, formado por gente mais jovem, em todas as vertentes. E mais ou menos ignora o resto.

A realidade dos hábitos musicais do brasileiro agora está claro, nada tem a ver com esses estereótipos. O gênero que encanta mais da metade do país é o sertanejo, seguido de longe pela MPB e pelo pagode. Outros gêneros em ascensão, sobretudo entre as classes C, D e E, são o funk e o religioso, em especial o gospel, Rock e música eletrônica são músicas de minoria.

É o que demonstra uma pesquisa pioneira feita entre agosto de 2012 e agosto de 2013 pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope). A pesquisa Tribos musicais – o comportamento dos ouvintes de rádio sob uma nova ótica faz um retrato do ouvinte brasileiro e traz algumas novidades. Para quem pensava que a MPB e o samba ainda resistiam como baluartes da nacionalidade, uma má notícia: os dois gêneros foram superados em popularidade. O Brasil moderno não tem mais o perfil sonoro dos anos 1970, que muitos gostariam que se eternizasse. A cara musical do país agora é outra.

GIRON, L. A. **Época**, n. 805, out. 2013 (fragmento).

O texto objetiva convencer o leitor de que a confirmação da preferência musical dos brasileiros não é mais a mesma da dos anos 1970. A estratégia de argumentação para comprovar essa posição baseia-se no(a):

a) apresentação dos resultados de uma pesquisa que retrata o quadro atual da preferência popular relativa à música brasileira.

b) caracterização das opiniões relativas a determinados gêneros, considerados os mais representativos da brasilidade, como meros estereótipos.

c) uso de estrangeirismos, como rock, funk e gospel, para compor um estilo próximo ao leitor, em sintonia com o ataque aos nacionalistas.

d) ironia com relação ao apego a opiniões superadas, tomadas como expressão de conservadorismo e anacronismo, com o uso das designações “império” e “baluarte”.

e) contraposição a impressões fundadas em elitismo e preconceito, com a alusão a artistas de renome para melhor demonstrar a consolidação da mudança do gosto musical popular.

ENEM 2014 – Questão 129:

No Brasil, a origem do *funk* e do *hip-hop* remonta aos anos 1970, quando da proliferação dos chamados “bailes *black*” nas periferias dos grandes centros urbanos. Embalados pela *black music* americana, milhares de jovens encontravam nos bailes de final de semana uma alternativa de lazer antes inexistente. Em cidades como o Rio de Janeiro ou São Paulo, formavam-se equipes de som que promoviam bailes onde foi se disseminando um estilo que buscava a valorização da cultura negra, tanto na música como nas roupas e nos penteados. No Rio de Janeiro ficou conhecido como “*Black Rio*”. A indústria fonográfica descobriu o filão e, lançando discos de “equipe” com as músicas de sucesso nos bailes, difundia a moda pelo restante do país.

DAYRELL, J. A música entra em cena: o *hip-hop* e o *funk* na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

A presença da cultura *hip-hop* no Brasil caracteriza-se como uma forma de

a) lazer gerada pela diversidade de práticas artísticas nas periferias urbanas.

b) entretenimento inventada pela indústria fonográfica nacional.

c) subversão de sua proposta original já nos primeiros bailes.

d) afirmação da identidade dos jovens que a praticam.

e) reprodução da cultura musical norte-americana.

ENEM 2014 – Questão 134:

Era um dos meus primeiros dias na sala de música. A fim de descobrirmos o que deveríamos estar fazendo ali, propus à classe um problema. Inocentemente perguntei: — O que é música?

Passamos dois dias inteiros tateando em busca de uma definição. Descobrimos que tínhamos de rejeitar todas as definições costumeiras porque elas não eram suficientemente abrangentes.

O simples fato é que, à medida que a crescente margem a que chamamos de vanguarda continua suas explorações pelas fronteiras do som, qualquer definição se torna difícil. Quando John Cage abre a porta da sala de concerto e encoraja os ruídos da rua a atravessar suas composições, ele ventila a arte da música com conceitos novos e aparentemente sem forma.

SCHAFFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991 (adaptado).

A frase “Quando John Cage abre a porta da sala de concerto e encoraja os ruídos da rua a atravessar suas composições”, na proposta de Schafer de formular uma nova conceituação de música, representa a

- a) acessibilidade à sala de concerto como metáfora, num momento em que a arte deixou de ser elitizada.
- b) abertura da sala de concerto, que permitiu que a música fosse ouvida do lado de fora do teatro.
- c) postura inversa à música moderna, que desejava se enquadrar em uma concepção conformista.
- d) intenção do compositor de que os sons extramusicais sejam parte integrante da música.**
- e) necessidade do artista contemporâneo de atrair maior público para o teatro.

ENEM 2015 (1ª aplicação) – Questão 107:

Assum preto

Tudo em vorta é só beleza
 Sol de abril e a mata em frô
 Mas assum preto, cego dos óio
 Num vendo a luz, ai, canta de dor
 Tarvez por ignorança
 Ou mardade das pió
 Furaro os óio do assum preto
 Pra ele assim, ai, cantá mió
 Assum preto veve sorto
 Mas num pode avuá
 Mil veiz a sina de uma gaiola
 Desde que o céu, ai, pudesse oiá

GONZAGA, L.; TEIXEIRA, H. Disponível em:
www.luizgonzaga.mus.br. Acesso em: 30 jul. 2012 (fragmento).

As marcas da variedade regional registradas pelos compositores de Assum preto resultam da aplicação de um conjunto de princípios ou regras gerais que alteram a pronúncia, a morfologia, a sintaxe ou o léxico. No texto, é resultado de uma mesma regra a

a) pronúncia das palavras “vorta” e “veve”.

b) pronúncia das palavras “tarvez” e “sorto”.

c) flexão verbal encontrada em “furaro” e “cantá”.

d) redundância nas expressões “cego dos óio” e “mata em frô”.

e) pronúncia das palavras “ignorança” e “avuá”.

ENEM 2015 (1ª aplicação) – Questão 115:

Yaô

Aqui có no terreiro

Pelú adié

Faz inveja pra gente

Que não tem mulher

No jacutá de preto velho

Há uma festa de yaô

Ôi tem nêga de Ogum

De Oxalá, de lemanjá

Mucama de Oxossi é caçador

Ora viva Nanã

Nanã Buruku

Yô Yôo

Yô Yôoo

No terreiro de preto velho iaiá

Vamos saravá (a quem meu pai?)

Xangô!

Viana, G. Agô, Pixinguinha 100 anos. Som Livre, 1997.

A canção Yaô foi composta na década de 1930 por Pixinguinha, em parceria com Gastão Viana, que escreveu a letra. O texto mistura o português com o iorubá, língua usada por africanos escravizados trazidos para o Brasil. Ao fazer uso do iorubá nessa composição, o autor

a) promove uma crítica bem-humorada às religiões afro-brasileiras, destacando diversos orixás,

b) ressalta uma mostra da marca da cultura africana, que se mantém viva na produção musical brasileira.

c) evidencia a superioridade da cultura africana e seu caráter de resistência à dominação do branco.

d) deixa à mostra a separação racial e cultural que caracteriza a constituição do povo brasileiro.

e) expressa os rituais africanos com maior autenticidade, respeitando as referências originais.

ENEM 2015 (1ª aplicação) – Questão 131:

Essa pequena

Meu tempo é curto, o tempo dela sobra
 Meu cabelo é cinza, o dela é cor de abóbora
 Temo que não dure muito a nossa novela, mas
 Eu sou tão feliz com ela
 Meu dia voa e ela não acorda
 Vou até a esquina, ela quer ir para a Flórida
 Acho que nem sei direito o que é que ela fala, mas
 Não canso de contemplá-la
 Feito avarento, conto os meus minutos
 Cada segundo que se esvai
 Cuidando dela, que anda noutro mundo
 Ela que esbanja suas horas ao vento, ai
 Às vezes ela pinta a boca e sai
 Fique à vontade, eu digo, take your time
 Sinto que ainda vou penar com essa pequena, mas
 O blues já valeu a pena

CHICO BUARQUE. Disponível em: www.chicobuarque.com.br. Acesso em: 31 jun. 2012.

O texto “Essa pequena” registra a expressão subjetiva do enunciador, trabalhada em uma linguagem informal, comum na música popular. Observa-se, como marca da variedade coloquial da linguagem presente no texto, o uso de

- a) palavras emprestadas de língua estrangeira, de uso inusitado no português.
- b) expressões populares, que reforçam a proximidade entre o autor e o leitor.**
- c) palavras polissêmicas, que geram ambiguidade.
- d) formas pronominais em primeira pessoa.
- e) repetições sonoras no final dos versos.

ENEM 2015 (1ª aplicação) – Questão 132:

Carta ao Tom 74

Rua Nascimento Silva, cento e sete
 Você ensinando pra Elizete
 As canções de canção do amor demais
 Lembra que tempo feliz
 Ah, que saudade,
 Ipanema era só felicidade
 Era como se o amor doesse em paz
 Nossa famosa garota nem sabia
 A que ponto a cidade turvaria
 Esse Rio de amor que se perdeu
 Mesmo a tristeza da gente era mais bela
 E além disso se via da janela
 Um cantinho de céu e o Redentor
 É, meu amigo, só resta uma certeza,
 É preciso acabar com essa tristeza

É preciso inventar de novo o amor

MORAES, V.; TOQUINHO. Bossa Nova, sua história, sua gente. São Paulo: Universal; Philips, 1975 (fragmento).

O trecho da canção de Toquinho e Vinícius de Moraes apresenta marcas do gênero textual carta, possibilitando que o eu poético e o interlocutor

a) compartilhem uma visão realista sobre o amor em sintonia com o meio urbano.

b) troquem notícias em tom nostálgico sobre as mudanças ocorridas na cidade.

c) façam confidências, uma vez que não se encontram mais no Rio de Janeiro.

d) tratem pragmaticamente sobre os destinos do amor e da vida cidadina.

e) aceitem as transformações ocorridas em pontos turísticos específicos.

ENEM 2015 (2ª aplicação) – Questão 122:

O rap constitui-se em uma expressão artística por meio da qual os MCs relatam poeticamente a condição social em que vivem e retratam suas experiências cotidianas.

SOUZA, J.; FIALHO, V. M.; ARALDI, J. Hip hop: da rua para a escola. Porto Alegre: Sulina, 2008.

O “relato poético” é uma característica fundamental desse gênero musical, em que o

a) MC canta de forma melodiosa as letras, que retratam a complexa realidade em que se encontra.

b) rap se limita a usar sons eletrônicos nas músicas, que seriam responsáveis por retratar a realidade da periferia.

c) rap se caracteriza pela proximidade das notas na melodia, em que a letra é mais recitada do que cantada, como em uma poesia.

d) MC canta enquanto outros músicos o acompanham com instrumentos, tais como o contrabaixo elétrico e o teclado.

e) MC canta poemas amplamente conhecidos, fundamentando sua atuação na memorização de suas letras.