

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA

EDILENI MORAES PEREIRA

**ANÁLISE SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DE QUESTÃO DO ENEM:
APLICAÇÃO DE UM MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA DESCRIÇÃO
DO SENTIDO DO DISCURSO**

CAXIAS DO SUL

2025

EDILENI MORAES PEREIRA

**ANÁLISE SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DE QUESTÃO DO ENEM:
APLICAÇÃO DE UM MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA DESCRIÇÃO
DO SENTIDO DO DISCURSO**

Dissertação de conclusão do curso de Mestrado,
apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Letras e Cultura da Universidade de Caxias do
Sul, para obtenção do título de mestra em Letras
e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Diego Chiapinotto.

CAXIAS DO SUL

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

P436a Pereira, Edileni Moraes

Análise semântico-argumentativa de questão do ENEM [recurso eletrônico] : aplicação de um modelo teórico-metodológico para descrição do sentido do discurso / Edileni Moraes Pereira. – 2025.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, 2025.

Orientação: Diego Chiapinotto.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Análise de discurso. 2. Semântica. 3. Compreensão na leitura. 4. Exame nacional do ensino médio. I. Chiapinotto, Diego, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 81'42

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

**ANÁLISE SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DE QUESTÃO DO ENEM:
APLICAÇÃO DE UM MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA DESCRIÇÃO
DO SENTIDO DO DISCURSO**

Edileni Moraes Pereira

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura, Área de Concentração: Estudos de Linguagem, Literatura e Cultura. Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos Culturais.

Caxias do Sul, 10 de outubro de 2025.

Banca Examinadora:

Dr. Diego Chiapinotto (presidente da banca)
Orientador
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Carina Maria Melchiors Niederauer (UCS)
Universidade de Caxias do Sul

Dr. Claudio Primo De Lanoy (PUC-RS)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli (UCS)
Universidade de Caxias do Sul

Para Eduarda e Paulo.

AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar os agradecimentos aos que estão presentes fisicamente em minha vida, dedico minhas primeiras palavras àquEle com quem converso silenciosamente, para agradecer pela dádiva da vida e rogar por serenidade para enfrentar as adversidades que dela também fazem parte. Obrigada, Deus, pela realização de mais um sonho; por atender, sempre, meus pedidos de orientação; por ter me colocado no lugar certo, na hora certa; pela proteção ante os perigos da estrada; pela inspiração em cada uma das linhas escritas; por acalantar minha aflição quando achei que não daria conta; mas, principalmente, por mostrar-me que fiz a escolha certa.

Tanto quanto não há limites para os nossos sonhos, não há condão para alcançá-los, e apesar ser uma busca solo, não precisa necessariamente ser solitária. Considero-me abençoada por ter ao meu lado os melhores, aqueles que além de nunca soltarem minhas mãos, são a minha âncora e o meu escudo, aqueles que me incentivam a nunca desistir e que me garantem o aconchego do melhor abraço. À minha filha, Eduarda, e ao meu marido, Paulo, meus parceiros de vida e de sonhos, além de gratidão, dedico todo o meu amor. É por nós que luto, mas é por vocês que nunca perco as forças.

À sempre orientadora, Tânia Maris de Azevedo, minha eterna gratidão, pois foi o seu incentivo que me encorajou a ingressar no Programa de Mestrado. Obrigada por ter acreditado em mim, num gesto tão valoroso quanto raro. Também pela atenção, cuidado e disponibilidade, não só durante as orientações. Apesar de não podermos concluir juntas esta etapa, tens todo o meu carinho, admiração e apreço.

Ao meu orientador, Diego Chiapinotto, meu sincero agradecimento, pois embora tenha assumido a orientação da pesquisa quase ao final do percurso, dedicou seu tempo e conhecimento para inteirar-se do assunto e dar o suporte de que precisei num momento de grande inquietação.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, minha admiração, pelas ricas discussões durante as aulas e pelo conhecimento compartilhado. Um agradecimento especial à professora Carina Niederauer, pela sempre pronta escuta, disponibilidade e sensibilidade. Sua aptidão para simplificar conceitos complexos, além de fascinante, foi valiosa para minha compreensão. À professora Sabrina Fadanelli, minha gratidão pelos ensinamentos, solicitude e por honrar-me com a possibilidade de submetermos juntas um artigo.

Aos meus alunos dedico imenso carinho, pois são eles que me inspiram a continuar lutando pela educação. Eles merecem o meu melhor!

RESUMO

O objetivo deste estudo é fazer uma análise qualitativa de uma questão de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2022, a título de exemplo, utilizando como ferramenta o *Modelo teórico-metodológico para descrição semântico-argumentativa do discurso (MDSAD)*, proposto por Azevedo (2006), com o propósito de verificar se o sentido constituído pelo discurso (texto-base) pode levar à resolução da questão. O referido Modelo está aportado na *Teoria da Argumentação na Língua*, particularmente nas noções de polifonia e de blocos semânticos, conforme formuladas por Ducrot, Carel e Anscombe. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa consiste na análise semântico-argumentativa do discurso recortado do texto-base, considerando o que preconiza o enunciado, com vistas a chegar à opção de resposta, conforme o gabarito. Os resultados obtidos indicam que a aplicação do Modelo possibilita identificar a alternativa correta da questão, com base nas informações linguísticas expressas no discurso, o que demonstra sua eficácia como recurso analítico e didático. Assim, a análise realizada confirma a aplicabilidade do Modelo como ferramenta de ensino, especialmente útil para o aprimoramento de habilidades de compreensão leitora.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Semântica Argumentativa. ENEM. Descrição semântica.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es realizar un análisis cualitativo de una pregunta de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías del ENEM 2022, a modo de ejemplo, utilizando como herramienta el Modelo teórico-metodológico para la descripción semántico-argumentativa del discurso (MDSAD), propuesto por Azevedo (2006), con el propósito de verificar si el sentido constituido por el discurso (texto base) puede conducir a la resolución de la pregunta. Dicho Modelo se sustenta en la Teoría de la Argumentación en la Lengua, particularmente en las nociones de polifonía y de bloques semánticos, según lo formulado por Ducrot, Carel y Anscombe. En cuanto a los procedimientos metodológicos, la investigación consiste en el análisis semántico-argumentativo del discurso recortado del texto base, considerando lo que establece el enunciado, con el fin de llegar a la opción de respuesta, de acuerdo con la clave oficial. Los resultados obtenidos indican que la aplicación del Modelo permite identificar la alternativa correcta de la pregunta, basándose en la información lingüística expresada en el discurso, lo que demuestra su eficacia como recurso analítico y didáctico. Así, el análisis realizado confirma la aplicabilidad del Modelo como herramienta de enseñanza, especialmente útil para el perfeccionamiento de las habilidades de comprensión lectora.

Palabras clave: Comprensión lectora. Semántica Argumentativa. ENEM. Descripción semántica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Médias de linguagens no ENEM por região geográfica	25
Figura 2 – Médias de linguagens por unidades da Federação – Região Sul	25
Figura 3 – ENEM: verbos empregados na matriz de referência.....	28
Figura 4 – Aplicação dos verbos na matriz de referência do ENEM	29
Figura 5 – Bloco Semântico 1	50
Figura 6 – Bloco Semântico 2	51
Figura 7 – Encadeamento Global I	58
Figura 8 – Encadeamento Global II.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos.....	49
--------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

AE	Argumentação externa
AI	Argumentação interna
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CON	Conector
D _(n)	Discurso
EA	Encadeamento argumentativo
EAG	Encadeamento argumentativo global
E _n	Enunciador
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HE	Hipóteses externas
HI	Hipóteses internas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MDSAD	Modelo Teórico-Metodológico para Descrição do Sentido
NEG	Marca de negação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SA	Semântica Argumentativa
SE	Subencadeamento
TAL	Teoria da Argumentação na Língua
TBS	Teoria dos Blocos Semânticos
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DIRETRIZES CURRICULARES E AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO.....	21
2.1 A EDUCAÇÃO E A BNCC	21
2.1.1 Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na BNCC.....	23
2.2. ENEM: ALGUMAS ESTATÍSTICAS	24
2.2.1 Matriz de referência do ENEM.....	26
2.2 PISA	30
3 CONTRIBUTOS LINGÜÍSTICOS: DA COMPREENSÃO LEITORA À SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA.....	32
3.1 COMPREENSÃO LEITORA ANALÍTICA E SINTÉTICA	32
3.2 SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA E A LINGÜÍSTICA DE SAUSSURE	34
3.3 SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA E A ENUNCIÇÃO.....	38
3.4 ARGUMENTAÇÃO RETÓRICA E ARGUMENTAÇÃO LINGÜÍSTICA: UMA DISTINÇÃO IMPORTANTE.....	40
4 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA (TAL)	43
4.1 TEORIA DA POLIFONIA.....	45
4.2 TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS (TBS)	46
4.2.1 Argumentação externa e interna.....	51
5 MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA DESCRIÇÃO DO SENTIDO DO DISCURSO (MDSAD)	53
6 APLICAÇÃO: ANÁLISE SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA	60
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	80

1 INTRODUÇÃO

Numa busca rápida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do 1º ao 9º e Ensino Médio, as expressões “interpretar” e “interpretação” aparecem 112 e 80 vezes, respectivamente; as palavras “compreender” e “compreensão” são repetidas 290 e 320 vezes, nesta ordem, tanto nos textos-base quanto em competências e habilidades. Decerto não é à toa.

Com a abrangência ajuizada pelo próprio número de repetições, tais proficiências permeiam todas as áreas do conhecimento, conseqüentemente, são as mais basilares e complexas que um indivíduo tem a desenvolver, tanto na vida cotidiana quanto na escola, onde de fato pode obter e consolidar as aprendizagens significativas, a resolução de problemas, a aplicação do conhecimento, o pensamento crítico, a comunicação eficaz e a metacognição. A compreensão o capacita a absorver e internalizar as informações; a interpretação, a analisar e atribuir significado ao conhecimento.

Pela importância mais do que justificada, meu primeiro objetivo é mostrar aos alunos e, quiçá, nos educandários onde atuo, o que de fato representa, na escola e na vida, ter bem desenvolvida esta capacidade, dita compreensão leitora. Para isso, é preciso buscar estratégias não apenas para ensinar, mas para otimizar seu processo de aquisição, cuja dificuldade é inquestionavelmente comprovada pelas estatísticas, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como veremos na sequência. Se por um lado a atividade docente me legitima a falar com mais propriedade sobre os problemas de aprendizagem percebidos em sala de aula, por outro é angustiante, por exemplo, durante a realização de atividades ou avaliações, quando surgem colocações recorrentes do tipo: “profe, eu sei o que é substantivo, mas não entendi o que preciso fazer nesta questão”. Observa-se, assim, que as habilidades relacionadas aos objetos do conhecimento são alcançadas, mas a limitação para depurar informações básicas dos textos, sejam elas explícitas ou implícitas, ou mesmo de entender os comandos determinados pelos verbos dos enunciados, acaba prejudicando a execução de questões, mesmo as de nível básico.

Mas afinal, se fazemos isso o tempo todo, o que há na leitura, aquela que precede o processo de compreensão, que a torna um exercício tão complexo? Permito-me, aqui, compará-la a uma peça de teatro, na qual ela representa a culminância, o espetáculo que assistimos no palco. Alguns espectadores amarão, outros odiarão, exatamente pela mesma razão: aquilo que viram e ouviram. A peça é a mesma, mas a forma como será recebida, não. Cada um deles, considerando seus conhecimentos e vivências pessoais, terá uma experiência singular que o fará processar, relacionar e transformar a mensagem de forma muito peculiar. Ou seja, a leitura é o combo da arte performada no palco e a desordem decorrente das múltiplas tessituras que

adentram cada leitor. Eis a complexidade do processo: onde termina o texto e começa a compreensão.

Em sala de aula, costumo fazer atividades de leitura orientada, nas quais estabeleço um passo a passo: a) leitura silenciosa; b) leitura por partes/parágrafos, para depuração das informações e busca pelo significado das palavras desconhecidas; c) leitura coletiva; d) discussão sobre o que foi lido. Penso que o sentido global do texto deva ser o resultado da conexão de suas partes. Não se pode compreender o segundo parágrafo sem entender o que diz o primeiro ou ignorando a acepção das palavras que o compõem. Dentre as inúmeras preocupações relacionadas à aprendizagem, foi a dificuldade de execução dessa tarefa que acionou o alerta de que, como professora de Língua Portuguesa, preciso encontrar estratégias efetivas para auxiliar o aluno a tornar-se um leitor competente.

Outrossim, trabalhando numa escola de Ensino Médio, ouço os rumores dos alunos sobre o tão temido ENEM, assim como acompanho seus resultados anualmente, a fim de inteirar-me sobre as estatísticas. Pela abrangência desse instrumento e observando os dados dos últimos anos, percebi estar diante de uma avaliação que desafia não só estudantes, mas professores que os preparam para a realização. E assim surgiu meu interesse pelo ENEM.

Para além dessa motivação, a proposta de avaliação do exame conflui com propósitos que orientam esta pesquisa, uma vez que, além verificar se os candidatos apreenderam os objetos do conhecimento acessados ao longo de sua trajetória escolar, contempla o reconhecimento de como tais objetos, mobilizados por competências e habilidades, possibilitam ao estudante interpretar e atribuir sentido ao mundo que o cerca, bem como operacionalizar mentalmente suas ações, julgamentos, escolhas e decisões.

Tal asserção pode ser confirmada no Documento Básico do ENEM, o qual cauciona que as “as situações-problema” da prova não “contêm “dicas” ou “pegadinhas” e não requerem memorização de fórmulas ou simples acúmulo de informações” (Brasil, 2002, p. 15). Se a compreensão e resolução dessas situações-problema exigem informações específicas, estas são reveladas no enunciado, já que o objetivo é confirmar a capacidade que o candidato tem de transverter e articular conceitos para chegar à solução, pois é dessa forma que o seu conhecimento é exposto.¹ Dessa forma, a avaliação, que tem ampla dimensão social, pedagógica e estrutural, não sonda apenas o quanto, mas o como os alunos aprendem, ou seja,

¹ BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio**: documento básico. Brasília: INEP, 2002, p. 15. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf. Acesso em: 11 maio 2024.

a compreensão é justamente a engrenagem que faz com que o conhecimento seja validado e processado.

Sendo essa uma das principais ferramentas para aferir a qualidade do ensino no Brasil, parece coerente tomá-la como ponto de partida. Nessa perspectiva, para análise, a título de exemplo, o *corpus* desta pesquisa será constituído por uma questão de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2022, cujo percentual de acertos foi de 14,8%, supondo que o baixo desempenho seja inversamente proporcional à complexidade da questão. Complementarmente, presumo que, além das dificuldades adjacentes à leitura, compreender o que está posto ou pressuposto, seja em um enunciado ou discurso, requer estratégias que extrapolam a habilidade de ler, razão pela qual vi, na Semântica Argumentativa² (SA), mais especificamente no Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso (MDSAD), criado por Tânia Maris de Azevedo (2006), um aliado potencial não só para a análise a que me proponho neste estudo, mas também para trabalhar com meus alunos este desafio que é a compreensão leitora.

O referido Modelo, objeto de pesquisa de sua tese de doutorado, foi essencialmente criado com base na Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), de Oswald Ducrot e Marion Carel; e na Teoria da Polifonia (TP), de Oswald Ducrot e colaboradores. Com o reajuste de alguns conceitos metodológico-operacionais, a autora propõe uma ferramenta para ser aplicada à descrição semântico-argumentativa do discurso, o que vai ao encontro do meu foco de investigação.

Para averiguar o avanço dos estudos relacionados ao tema deste trabalho, busquei, no Google Acadêmico e Portal Capes, pesquisas realizadas desde 2012. Utilizei, para isso, as palavras-chave: *Teoria da Argumentação na Língua*; *Teoria dos Blocos Semânticos*; *Compreensão Leitora*; *ENEM e Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso*. Foram localizados estudos relevantes, que convergem com minha proposição, sobre os quais farei uma breve explanação.

Partindo do pressuposto de que a Polifonia é uma ferramenta argumentativa que constitui o sentido do discurso e auxilia na mediação e compreensão leitora dos indivíduos, Freitas e Lunardi (2012) descrevem e analisam as vozes existentes num poema, ou seja, os enunciadores e a posição do locutor em relação a eles, associando-as à Teoria da Polifonia e à Teoria dos Blocos Semânticos. Para chegar ao sentido global do discurso no poema, partiram dos blocos semânticos escolhidos. Perceberam, com a análise, que as perspectivas relacionadas

² Também conhecida como Teoria da Argumentação na língua ou Semântica Linguística.

à mediação e compreensão leitora motivam o desenvolvimento de estudos sobre a leitura e contribuem para a formação cultural do sujeito e da sociedade.

Niederauer (2015) desenvolve sua tese propondo princípios de transposição do Modelo Teórico-Metodológico para Descrição do Sentido do Discurso, com o objetivo de otimizar o desenvolvimento das habilidades pressupostas pela compreensão leitora de alunos da Educação Básica e do Ensino Superior. A crença da autora era de que a Teoria dos Blocos Semânticos, Teoria da Polifonia, bem como o MDSAD, direcionados à leitura, poderiam contribuir efetivamente para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Confirmando sua tese, elabora uma proposta de como o Modelo poderia, de fato, auxiliar na leitura.

Servindo-se da Teoria dos Blocos Semânticos para o desenvolvimento de sua dissertação, Silva (2015) analisou questões de provas do ENEM, de diferentes áreas do conhecimento, para verificar se seria possível resolver a situação-problema proposta, utilizando apenas a compreensão linguística do texto base, sem conhecimentos prévios sobre o tema tratado. Pelos resultados obtidos, a teoria mostrou-se eficaz na compreensão da maioria das questões, pois, segundo a autora, sem a leitura pelas lentes da semântica argumentativa “o leitor pode chegar a diversos sentidos, o que prejudicaria a compreensão, principalmente em uma prova de múltipla escolha, em que somente uma resposta é a correta” e “como uma teoria de leitura/compreensão leitora se dá porque ela representa uma leitura atenta dos textos” (Silva, 2015, p. 81).

Azevedo e Falkenbach (2018) elaboraram uma proposta de transposição didática da Teoria da Argumentação na Língua, com objetivo de aperfeiçoar, em estudantes do Ensino Superior, o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora dos articuladores “*mas* e *embora*”. A expectativa era de que, com base na proposta, pudessem ser pensadas novas orientações metodológicas no que tange ao desenvolvimento das habilidades previstas pela compreensão leitora, em diferentes níveis de ensino.

Analisando questões do ENEM, especificamente de Língua Espanhola, para desenvolver sua dissertação, Immich (2018) aplicou a Teoria dos Blocos Semânticos como ferramenta para chegar à resolução das questões, concluindo que os títulos dos textos-base são relevantes para reconstruir o sentido, e, junto à organização dos textos indicam o encadeamento do discurso. Além disso, notou que a maior parte das relações apresentam argumentações transgressivas, o que crê ser importante no que se refere à elaboração da prova, uma vez que requer que o candidato faça o encadeamento dos segmentos não normativos para compreender o discurso.

A tese de Schulz (2018) propõe uma transformação didática do Modelo-Teórico Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso, a fim não apenas de demonstrar sua eficácia, mais do que comprovada, mas de auxiliar na criação de um instrumento de sondagem da proficiência em compreensão leitora, em língua estrangeira. A autora comprovou a eficácia do Modelo também para auxiliar na elaboração desses instrumentos.

Com o objetivo de defender a tese de que a Teoria da Polifonia pode ser usada como ferramenta para o aprimoramento da compreensão leitora, Cerezoli (2019) aposta na Semântica Argumentativa para construir e reconstruir o sentido do discurso. Conclui apontando como a alteridade, que constitui o sentido dos enunciados e do discurso em sua totalidade, pode auxiliar significativamente para descrever e explicar os sentidos do discurso, que anteriormente eram deduzidos ou inferidos, considerando que o leitor qualifica sua competência leitora quando reconhece os pontos de vista postos, pressupostos e a atitude do locutor em relação aos enunciadores.

Com base na Teoria da Argumentação na Língua, Azevedo (2019) expõe a hipótese de que Teoria da Polifonia e a Teoria dos Blocos Semânticos, de Oswald Ducrot e Marion Carel, podem servir de suporte para desenvolver habilidades de compreensão leitora analítica e sintética, em estudantes da Educação Básica e Superior. A autora demonstrou ser viável a transposição didática dessas teorias para o ensino da compreensão leitora; tanto quanto apontou para a probabilidade de poder ser aplicada à leitura de todos os tipos ou gêneros textuais, posto que, conforme premissa básica da TAL, “a argumentação constitui a significação de todas as entidades produzíveis por uma língua, uma vez que está inscrita no próprio sistema linguístico” (Azevedo, 2019, p. 102).

A tese de Chiapinotto (2020) aborda a compreensão leitora no âmbito acadêmico. Utilizando-se da análise polifônica do sentido, o autor elabora uma proposta metodológica que visa a potencializar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes do Ensino Superior, matriculados em disciplinas cujo objeto de aprendizagem seja a leitura. Conclui que os resultados de seu estudo são fecundos, à medida em que se direcionam às demandas da sala de aula da universidade, local que favorece os objetos de investigação, considerando a diversidade de experiências dos estudantes, suas necessidades acadêmico-profissionais plurais e a proximidade com a esfera da pesquisa científica.

Percebendo a necessidade de qualificar as habilidades linguísticas do docente, como usuário de língua materna, Kullmann (2020), com fundamentação na Teoria da Argumentação na Língua e no Modelo Teórico-Metodológico para Descrição do Sentido do Discurso, defende a tese de que os discursos com fins didáticos, mais especificamente textos do tipo pergunta-

resposta, se bem elaborados semanticamente, propendem a qualificar os processos de aprendizagem na escola. Com o aporte de suas descrições e exemplos, a autora relacionou, para as inadequações linguísticas detectadas, soluções que podem ser elaboradas por meio de uma transposição didática dos conceitos teóricos da TAL e MDSAD, visualizando a urgência de fazê-las chegar aos professores, seja no decurso da licenciatura, formações pedagógicas ou outros meios.

No desenvolvimento de sua tese, Kloss (2023) propõe uma transformação didática da Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot, a fim de verificar se é possível utilizá-la para auxiliar na elaboração de questões que desenvolvam a compreensão leitora, nos livros didáticos do PNLD. Ao concluir sua pesquisa, a autora faz algumas considerações, entre elas, que a documentação reguladora do PNLD poderia incluir o trabalho com a compreensão leitora analítica, nos livros didáticos selecionados pelo Programa; e o uso da Teoria da Polifonia como potencial “em termos de atualização e qualidade teórico-metodológica (via transformação didática)” (Kloss, 2023, p. 104). Ela também aponta para a importância de a documentação legal ser mais específica no que se refere aos “critérios sobre compreensão leitora analítica (e os demais níveis de leitura)” (Kloss, 2023, p. 105). Por fim, considera de fundamental importância a escolha de profissionais capacitados para compor a equipe que faz a avaliação pedagógica dos livros; sugerindo, para os livros do PNLD, “uma progressão lógica na análise de discursos, com base nos níveis de leitura” (Kloss, 2023, p. 107), cujas questões observassem, com mais profundidade, a compreensão leitora analítica.

As pesquisas já realizadas na área trouxeram significativas descobertas para a semântica e a linguística, mas também para o ensino, comprovando a consistência metodológica da Semântica Argumentativa, principalmente no que se refere à compreensão leitora. Tais evidências me levam a confirmar o MDSAD como uma teoria robusta o bastante não só para sustentar minhas hipóteses de pesquisa, mas para pensar em possibilidades de utilizá-lo como suporte em minha prática pedagógica.

Com base no esboço feito até aqui, meu propósito é realizar uma pesquisa teórico-metodológica com o seguinte problema de investigação: *De que forma o Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso (MDSAD) pode contribuir para a compreensão leitora do enunciado de uma questão de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2022?* O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa Linguagem e Processos Culturais.

O objetivo geral desta pesquisa é fazer uma análise qualitativa de uma questão de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2022, a título de exemplo, utilizando

como ferramenta o MDSAD, a fim de verificar se o sentido constituído pelo discurso (texto-base³) pode levar à resolução da questão. Cabe ressaltar que a seleção do *corpus* foi feita a partir da observação das estatísticas mais recentes disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), durante o desenvolvimento desta pesquisa, buscando uma questão que envolvesse compreensão leitora e tivesse baixo índice de acertos pelos candidatos. Os objetivos específicos são:

- a) examinar os conceitos centrais da BNCC e sua função como referencial para o currículo e as avaliações nacionais;
- b) realizar uma revisão bibliográfica das teorias que sustentam o MDSAD;
- c) examinar profundamente o MDSAD e suas possibilidades de aplicação; e
- d) descrever semântico-argumentativamente o discurso que corresponde ao solicitado pela questão selecionada, considerando, então, o chamado texto-base, o enunciado e a opção de resposta que foi dada como correta pelo gabarito da prova.

Com o fito de circunscrever o caminho a ser percorrido neste estudo, passo a apresentar os capítulos que o constituirão e a abordagem a ser feita em cada um deles.

O capítulo 2 será dedicado a uma breve contextualização de alguns dos documentos normativos que norteiam a educação no Brasil, para melhor compreender as diretrizes e padrões que regulam os meandros do sistema educacional. Além disso, voltarei minha atenção à BNCC, especialmente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, buscando apreender como são projetados os parâmetros da Educação Básica, leitura, compreensão e interpretação textual. Seguindo nesta rota, redirecionarei o foco ao ENEM, alcançando sua Matriz de Referência, por ser um exame aplicado em todos os estados da Federação, com alto índice de participação de egressos e concluintes do Ensino Médio, em números não só relativos como absolutos; além de utilizar o mesmo padrão de aplicação com todos os candidatos. Com o objetivo de dimensionar o que representa a Língua Portuguesa, mais especificamente nas questões relacionadas à compreensão e interpretação de texto, será realizada uma breve explanação sobre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), cujos resultados mostram, com clareza, a classificação internacional do Brasil em relação à leitura, assim como a efetividade do sistema educacional dos países avaliados.

No capítulo 3, a abordagem convergirá para os contributos linguísticos que integram o mosaico da Semântica Argumentativa, teoria que embasa esta pesquisa, iniciando pelos fundamentos da compreensão leitora analítica e sintética, por meio dos quais pretendo ter aporte

³ O texto-base é a descrição que orienta o candidato à resolução da(s) pergunta(s).

para compreender de que forma este processo pode evoluir. De acordo com Ducrot (2005), o estruturalismo⁴ é a base à qual procurou manter-se fiel, ao longo de todo o desenvolvimento de sua teoria semântico-argumentativa, razão pela qual se torna preponderante trazer à luz algumas das principais contribuições do grande mestre e linguista genebrino Ferdinand de Saussure, seguida por um panorama entre o estruturalismo e a enunciação. Com vistas a entender o que efetivamente significa o pressuposto de base da Semântica Argumentativa, de que a argumentação está na língua, e o porquê de o caráter persuasivo do que se conhece por argumentação retórica ser sistematicamente contrário à argumentação linguística, farei menção aos preceitos básicos de ambas.

Após situar o leitor no arcabouço teórico contido na Semântica Argumentativa, tenciono imergir nas teorias que sustentarão este trabalho. Começando pelo capítulo 4, conduzi-lo-ei a conhecer, de fato, as teorias que serviram de inspiração a Azevedo (2006), para a criação do MDSAD, iniciando com um panorama geral sobre a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Ducrot e colaboradores, passando pela Teoria da Polifonia, até chegar à Teoria dos Blocos Semânticos, na qual será incluído um subitem para a abordagem dos conceitos de *argumentação externa e interna*, importantes para a compreensão da descrição semântico-argumentativa a ser realizada posteriormente.

O Modelo teórico-metodológico para a descrição semântico-argumentativa do discurso (MDSAD), de Tânia Maris de Azevedo, será abordado no capítulo 5, no qual descreverei essa proposta, que versa sobre uma ampliação relevante da Teoria da Argumentação na Língua, com atenção à análise semântico-argumentativa do discurso.

Passo a pormenorizar, no capítulo 6, a aplicação propriamente dita do Modelo, descrevendo o método desta investigação e a análise dos resultados encontrados. O último capítulo será destinado a tecer as considerações finais da pesquisa.

Ao concluir a exposição da trajetória metodológica desta pesquisa, creio ter conseguido demonstrar sua relevância, tanto para o campo do ensino quanto para o da pesquisa acadêmica, sobretudo por abordar o desenvolvimento de habilidades essenciais para o período

⁴ Conforme Marques (2015), a designação de Ferdinand de Saussure como estruturalista deriva de uma interpretação posterior à sua obra, fundamentada na centralidade que o linguista atribuiu à noção de “relação” na definição da língua como sistema e na caracterização das unidades linguísticas. De acordo com a autora, Saussure concebeu o fato linguístico como eminentemente relacional, desprovido de substância intrínseca e definido exclusivamente pelas suas conexões sistêmicas, embora não tenha empregado o termo “estrutura” com densidade teórica. A autora enfatiza que foi precisamente essa concepção relacional que possibilitou a leitura estruturalista e a subsequente passagem da noção de sistema para a de estrutura no pensamento linguístico e nas ciências humanas em meados do século XX, configurando-se, portanto, como uma influência seminal e um ponto de partida interpretativo, e não como uma filiação direta de Saussure ao movimento estruturalista tal como se consolidou posteriormente (Marques, 2015, p. 231-246).

de escolarização, mas também para a vida do sujeito. Parece ser um bom ponto de partida investigar alternativas para o aprimoramento de práticas pedagógicas, tendo em vista as carências históricas, e bem conhecidas, que comprometem a qualidade do ensino no país, afinal, o professor, devidamente instrumentalizado, pode protagonizar a urgente transformação que a educação merece.

Nesse sentido, prospectei, reuni e apropriei-me de um referencial vasto e qualificado. Posso agora empreender esforços para aplicar o ferramental ao corpus da pesquisa, verificando e qualificando resultados de forma a produzir conhecimento na área da educação, sempre tão carente de estudos, principalmente àqueles voltados ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DIRETRIZES CURRICULARES E AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO

O objetivo deste capítulo é fazer uma breve contextualização sobre a educação no Brasil, partindo de algumas normativas e estatísticas de desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala, observando, principalmente, os resultados de Língua Portuguesa, o que supponho ser importante para iniciar o mapeamento desta pesquisa.

2.1 A EDUCAÇÃO E A BNCC

A educação é viva, é efervescente, é apaixonante, mas nem por isso menos desafiadora. Como docente, e convicta de minha escolha, posso afirmar que conviver com a energia de crianças e adolescentes, no espaço escolar, é revigorante, porém, a vitalidade e o entusiasmo presentes no meio não bastam, por si só, para sustentar a qualidade da educação, pois esta depende, fundamentalmente, das condições estruturais e das políticas públicas que a amparam.

Considerando essa relação entre qualidade e estrutura, a Constituição Federal estabelece a obrigatoriedade de investimentos mínimos em educação, mas isso não garante que a distribuição e gestão desses recursos ocorram de forma equitativa e eficiente. Diante desse cenário, é preponderante que, além do resguardo jurídico, haja rigor na gestão e fiscalização, a fim de que as instituições educacionais do Brasil, cujas dimensões são continentais, não sejam prejudicadas pelas disparidades regionais decorrentes de fatores históricos, econômicos, sociais ou geográficos, às quais repercutem diretamente no ensino e na aprendizagem.

Nessa perspectiva, ainda que haja iniciativas como o Plano Nacional de Educação (PNE) e programas de financiamento como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que em teoria visam a promover a universalização do ensino básico e a melhoria de todos os níveis de ensino, sabe-se que a efetividade dessas ações também depende de responsabilidade no manejo das dotações públicas e de continuidade administrativa, em todas as esferas governamentais.

Portanto, a educação não pode ser restrita a ocupar lugares frágeis em *slogans* dos partidos ou governos A, B ou C, nas campanhas políticas, mas apropriar-se da “cadeira cativa” a que faz jus, na posição número um de qualquer plano de governo. Até que essa priorização exista de fato, é importante que a atenção seja voltada aos profissionais que se dedicam ao ensino, que buscam por conhecimento e por novas estratégias para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Em razão disso, a aposta mais promissora recai sobre o professor,

não porque tenha a remuneração que merece ou por receber grandes incentivos para o aperfeiçoamento profissional, mas porque é agente na formação do indivíduo, portanto tem nas mãos um singular poder de transformação social.

Em um panorama geral, as iniciativas para garantir uma educação universal e de qualidade são feitas por meio de documentos legais reguladores e norteadores

Em um panorama geral, as iniciativas para garantir uma educação universal e de qualidade são reguladas e norteadas por meio de feitas por meio de documentos legais , a exemplo da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem contar as leis próprias dos estados e municípios. Hierarquicamente, abaixo da carta magna, a LDB é a lei maior que a rege, inclusive já traz artigos específicos sobre a BNCC, desde a atualização feita pela lei 13.415/2017, ano em que a BNCC foi homologada para a Educação Básica – Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental. No ano seguinte, 2018, a etapa do Ensino Médio foi sancionada.

Criada pelo Ministério da Educação, a proposta foi desenvolvida por um amplo sistema de consulta pública, com a participação de especialistas na área da educação, professores, gestores escolares, alunos, pais e membros da comunidade. O documento normativo determina as aprendizagens essenciais a que todo aluno do país tem direito na Educação Básica. Diferentemente das regulamentações precedentes, com uma proposta considerada inovadora, orienta para uma abordagem por competências e habilidades⁵, não por conteúdos, suscitando a expectativa de ser o norte para uma educação integral, de qualidade e com princípios de igualdade, diversidade e equidade (Brasil, 2018).

Haja vista a heterogeneidade do Brasil, instituindo a base, o axioma da BNCC era de que as escolas tivessem mais flexibilidade para adaptarem seus currículos à realidade e necessidades regionais, culturais e socioeconômicas, razão pela qual, a contar de sua homologação, os estados e municípios mobilizaram-se para atender às demandas do referencial, iniciando o processo de elaboração de seus próprios currículos.

Dessa forma, o projeto foi inserido nas escolas de todo o país, entretanto, para viabilizar uma implementação de excelência, a proposta impunha a necessidade de novas políticas públicas, em razão da necessidade de investimentos expressivos em infraestrutura, formação de professores, materiais didáticos, entre outros recursos. Diante deste primeiro e

⁵ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

“As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29).

maior entrave, as escolas e os profissionais envolvidos na reestruturação, sob condições pedagógicas e materiais limitadas, fazem o possível, mas que está muito longe de ser o ideal, como é possível perceber pelos resultados de avaliações como ENEM e PISA que serão abordadas na seção 2.2.

A despeito de todos os problemas percebidos desde a sua implementação, esta matriz de referência traz um conjunto de competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas durante o processo de formação escolar, além de servir de base para a elaboração das principais avaliações de larga escala realizadas no Brasil, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

2.1.1 Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na BNCC

Como esta pesquisa será fundamentada na análise de uma questão de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM, cabe ressaltar alguns aspectos relacionados à área, mais direcionados à Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano e Ensino Médio.

A referida área é matizada por componentes curriculares que devem viabilizar ao aluno a participação em práticas de linguagem múltiplas. Sendo assim, os campos de atuação social prepostos conversam com as competências gerais da Educação Básica e são mantidos na Língua Portuguesa, que, para mais, segue eixos de integração correspondentes às práticas de linguagem: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica [...]” (Brasil, 2018, p. 71).

Nessa estrutura, as habilidades da BNCC endossam que o Ensino Fundamental deve subsidiar ao estudante vivências que permitam sua participação efetiva e crítica, na práxis social e linguística, observando a fala, a escrita e outras formas de linguagem que contribuam para o enriquecimento das habilidades de letramento. Ao Ensino Médio, cabe

aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 490).

Ou seja, com o princípio metodológico de uso-reflexão-uso já consagrado no nível anterior, as habilidades do Ensino Médio orientam para o avanço desses conhecimentos e práticas.

É importante observar que, para as sete competências específicas de Linguagens, Códigos e suas tecnologias para o Ensino Médio, são arroladas vinte e sete habilidades da área que precisam ser desenvolvidas para alcançá-las. Já as específicas de Língua Portuguesa totalizam cinquenta e três, divididas em seus respectivos campos de atuação, no que tange às práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica.

Embora as terminologias “compreender/compreensão” e/ou “interpretar/interpretação” incidam em apenas 20, das 80 habilidades da área de Linguagens ou específicas de Língua Portuguesa, na maioria das demais elas estão subjacentes, o que é possível perceber em verbos de comando a exemplo de analisar, relacionar, posicionar-se, intervir, avaliar, planejar, elaborar, selecionar, entre outros.

Não é por acaso que as habilidades de compreensão e interpretação são primordiais em todas as esferas da vida humana. Dos contextos cotidianos até os mais formais, na vida pessoal ou profissional, essas habilidades nos autorizam a atribuir relações significativas, analisar situações criticamente e aplicar os conhecimentos num mundo cada vez mais complexo e interconectado.

2.2. ENEM: ALGUMAS ESTATÍSTICAS

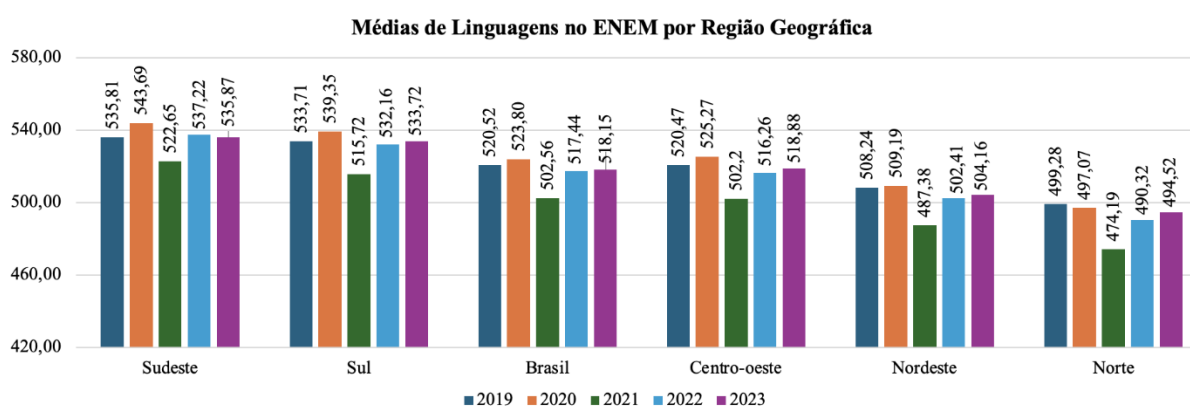
O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma importante avaliação realizada anualmente no Brasil. Trata-se de um instrumento de seleção que funciona como parte ou único meio de acesso a instituições de Ensino Superior públicas e privadas⁶. Além disso, serve como ferramenta para avaliar a qualidade do ensino no País, visto que a prova abrange todas as áreas do conhecimento.

Conforme os microdados divulgados pelo INEP, referentes a 2022 e 2023, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias despontou como uma das maiores fragilidades dos candidatos que prestaram o exame. Em 2022, com 2.493.442 participantes, foi registrada a segunda pior média entre as áreas do conhecimento, 517,44 pontos, ficando à frente apenas de

⁶ Algumas instituições de ensino, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), reservam 30% de suas vagas aos candidatos participantes do SiSU (Sistema de Seleção Unificada), cujo pré-requisito é a realização do ENEM; os outros 70% são destinados a quem presta vestibular.

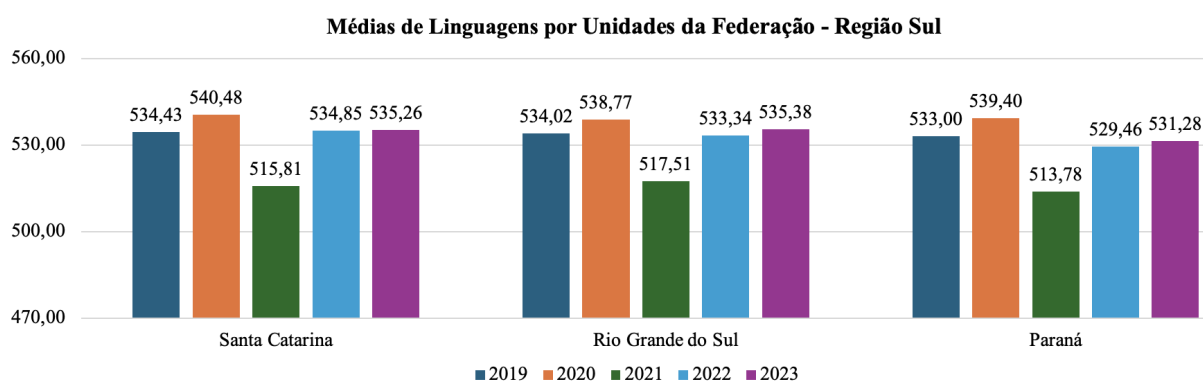
Ciências da Natureza, cuja pontuação foi de 495,43. Na avaliação de 2023, participaram 2.822.643 candidatos e os resultados não são mais animadores, a área das Linguagens novamente ficou com o segundo pior resultado, com uma média de 518,15 pontos, ficando o primeiro para Ciências da Natureza, que pontuou 495,75. A média de Linguagens do Rio Grande do Sul é um pouco mais alta em relação à do Brasil, 533,34 em 2022 e 535,38 em 2023. Com a intenção de ampliar o panorama do desempenho do ENEM, os gráficos a seguir mostram as médias de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, nos últimos anos⁷.

Figura 1 – Médias de linguagens no ENEM por região geográfica



Fonte: elaborada pela autora com base em INEP (2024).

Figura 2 – Médias de linguagens por unidades da Federação – Região Sul



Fonte: elaborada pela autora com base em INEP (2024).

Analisar os resultados retratados nas Figuras 1 e 2 não serve apenas para fazer uma comparação crua de dados, tampouco para buscar tendências, pois eles alertam para o importante fato de que, nos últimos cinco exames, a média de desempenho dos participantes

⁷ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatísticas do Enem 2022 e 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 15 set. 2024.

em Linguagens mal ultrapassou os 500 pontos, que representa um aproveitamento de 50%. Para ser mais exata, a média mais alta foi de 543,69, na região sudeste, no ano de 2020, isso deixa patente que, independentemente das diferentes realidades socioeconômicas – que muito provavelmente influenciam no desenvolvimento cognitivo do aluno -, um país cujo referencial curricular foi homologado há pelo menos sete anos, com diretrizes e conteúdos essenciais estabelecidos para todas as escolas do país, com o objetivo de buscar uma educação mais qualificada e equitativa, parece-me que deveria ter desempenhos mais auspiciosos e homogêneos.

Todas as áreas do conhecimento são basilares e têm valor singular para a formação do indivíduo, mas a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias assume grande importância no ENEM, justamente por, no que diz respeito à compreensão leitora, abranger todas as áreas. No documento que trata da fundamentação teórico-metodológica do exame, percebe-se claramente esta afirmação: “A presença da área no sistema de avaliação do Enem extrapola os limites de questões na prova. O Enem é linguagem e código, um texto construído e construtor de significados” (Brasil, 2005, p. 19).

Ainda, a área fica em evidência no que concerne à leitura, habilidade recorrente no detalhamento de todas as competências referidas na Matriz de Referência do ENEM. Por essa presença contínua, a leitura foi eleita como uma arquivcompetência pelo grupo autor do documento, composto por professores de diversas disciplinas. Dessarte, sem tê-la desenvolvida, todas as demais habilidades e competências passíveis de avaliação seriam provavelmente limitadas ou comprometidas em seu desenvolvimento.

Reconhecendo a leitura e as leituras como premissa básica, o ENEM contempla o “trabalho sistemático com essa arquivcompetência para o desenvolvimento das competências e habilidades representadas como necessárias ao final da Educação Básica” (Brasil, 2005, p. 19). Em um contexto de avaliação institucional, a função fundamental da leitura é ineditamente reconhecida como critério básico, integralmente presente na prova, tanto nas questões de múltipla escolha quanto na produção escrita.

2.2.1 Matriz de referência do ENEM

Mesmo numa análise muito superficial, considerando não ser este o foco desta pesquisa, julgo ser pertinente mencionar a Matriz de referência ENEM⁸. Trata-se de um

⁸ Para informações mais detalhadas, a Matriz de Referência ENEM está disponível para consulta no *site* do INEP: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf.

mapeamento das competências e habilidades que o candidato deve ter consolidado ao concluir o Ensino Médio, com base nas quais as questões são elaboradas.

O documento inicia com cinco *eixos cognitivos* partilhados em todas as áreas do conhecimento. Estes configuram a referência inicial, as diretrizes básicas que permitem identificar o conhecimento e a capacidade de raciocínio dos candidatos.

- I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (Matriz de Referência ENEM, INEP, 2024)

Não restam dúvidas de que não dominar a compreensão leitora compromete o desempenho do aluno ao longo de toda a sua vida escolar. No ENEM não é diferente, o que é possível verificar pela descrição dos eixos cognitivos, cuja pressuposição é de que as habilidades essenciais devem ter sido consolidadas pelo candidato ao concluir a Educação Básica.

A segunda parte do documento dá conta das matrizes de referência por área do conhecimento, que instituem trinta habilidades para cada uma das quatro áreas, distribuídas por *competências de área*, que se desdobram nas seguintes quantidades: 9 (nove) em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 7 (sete) em Matemática e suas Tecnologias; 8 (oito) em Ciências da Natureza e suas Tecnologias e 6 (seis) em Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ainda, uma terceira parte, dos anexos, arrola os objetos do conhecimento associados às Matrizes de Referência de cada área.

Enquanto meio de observar como a compreensão leitora se apresenta no ENEM, elaborei, com base na sua Matriz de Referência, a Figura 1, com os verbos empregados para detalhar as 30 (trinta) habilidades de cada área do conhecimento, que totalizam 120 (cento e vinte).

Figura 3 – ENEM: verbos empregados na matriz de referência

Nº	Verbo	Linguagens e Códigos	Matemática	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Total
1	reconhecer	13	1	3	3	20
2	identificar	4	5	2	7	18
3	avaliar		7	7	2	16
4	analisar	2	2	1	9	14
5	relacionar	6		3	2	11
6	interpretar		2	2	2	6
7	associar	1		2	1	4
8	comparar				3	3
9	compreender			3		3
10	caracterizar			2		2
11	selecionar			1	1	2
12	confrontar			1		1
13	estabelecer	1				1
14	inferir	1				1
15	recorrer	1				1
Total 1		29	17	27	30	103
		97%	57%	90%	100%	86%
1	calcular		1			1
2	dimensionar			1		1
3	resolver		7			7
4	utilizar	1	5	2		8
Total 2		1	13	3	0	17
Total 3		30	30	30	30	120

* *Total 1: total de verbos que envolvem direta ou indiretamente compreensão e interpretação de texto.*

* *Total 2: total de verbos que não envolvem compreensão e interpretação de texto.*

* *Total 3: total de habilidades de todas as áreas do conhecimento.*

Fonte: elaborada pela autora (2024), com base na matriz de referência do ENEM (Brasil, 2024).

Conforme o quadro apresentado na Figura 3, dividido em duas partes, na primeira, de 1 a 15, consta o número de ocorrências cujos verbos, que em princípio pressupõem habilidades de compreensão leitora, são empregados em cada área do conhecimento. A segunda, de 1 a 4, traz os verbos que parecem se voltar mais ao desenvolvimento prático ou lógico das questões, observando ser possível que, em certa medida, também envolvam a compreensão leitora.

Analisando os números, percebe-se alguns aspectos que chamam a atenção. Do total de 19 (dezenove) variantes de verbos presentes nas habilidades, ao menos 15 (quinze) pressupõem a compreensão leitora, na totalidade ou ao menos em parte das vezes em que são aplicados. Lembrando que são 30 (trinta) habilidades para cada área, 8 (oito) dessas variantes são aplicadas em 29 (vinte e nove) das habilidades de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o que representa 97% delas; da mesma forma, respectivamente, em Matemática são 17 (dezessete) ocorrências, 57%; Ciências da Natureza 27 (vinte e sete), 90% e Ciências Humanas

30 (trinta), 100%. Significa dizer que, no total, 86% dos verbos utilizados nas habilidades de todas as áreas do conhecimento estão relacionados às de compreensão. Os que não se relacionam diretamente, voltando-se para a prática de resoluções de problemas, totalizam 17 (dezessete), sendo 1 (um) em Linguagens, 13 (treze) em Matemática e 3 (três) em Ciências.

Na Figura 4, estão arrolados os contextos de uso de cada verbo presente nas habilidades.

Figura 4 – Aplicação dos verbos na matriz de referência do ENEM

Aplicação dos Verbos
analisar (produções, função, informações, processos, criticamente)
associar (solução, características, manifestações, vocábulos)
avaliar (propostas, resultado, impactos, métodos, implicações, criticamente, relações)
calcular (medidas)
caracterizar (causas, materiais)
comparar (pontos, significado)
compreender (manuais, importância, papel, fenômenos)
confrontar (interpretações)
dimensionar (circuitos)
estabelecer (relações)
identificar (elementos, gêneros, tecnologias, padrões, relações, representações, etapas, manifestações, significados, registros, papel, estratégias, processos, linguagens)
inferir (objetivos)
interpretar (localização, movimentação, gráfico, modelos, processos, experimentos, fontes, representações)
reconhecer (posições, importância, manifestações necessidades, linguagem, função, valor, gêneros, recursos, estratégias, usos, função, contexto, características, benefícios, mecanismos, dinâmica, transformações)
recorrer (conhecimentos)
relacionar (informações, propriedades, organizações, tecnologias, textos, variedades)
resolver (problemas, situação problema)
selecionar (parâmetros, critérios, argumentos)
utilizar (leis físicas, códigos, conhecimentos, noções, informações)

Fonte: elaborada pela autora (2024), com base na matriz de referência do ENEM (Brasil, 2024).

Tais números nos permitem reafirmar a representatividade de habilidades relacionadas à compreensão leitora nas questões do ENEM, respaldando a importância de desenvolvê-las não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento.

2.2 PISA

Para além dos resultados do ENEM, vale fazer uma breve contextualização sobre o PISA, que classifica a educação do Brasil em relação ao mundo, demonstrando que, se o senso comum aponta para um cenário apocalíptico, os números, infelizmente, não o atenuam.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁹ é a mais ampla sondagem educacional global. Realizada com um intervalo de 3 anos, o objetivo do exame, além de ranquear os países participantes, é analisar em que medida alunos de 15 anos, concluintes da escolaridade básica na maioria dos países, possuem competências e habilidades necessárias para integrarem-se à sociedade e ao mercado de trabalho. Na Língua Portuguesa, especificamente, são avaliadas habilidades de Letramento em Leitura, que envolvem habilidades como compreender, interpretar, analisar e refletir sobre textos.

A última aplicação ocorreu no ano de 2022¹⁰, para constar, num contexto pós-pandêmico, com a participação de 81 países, totalizando 690.000 estudantes, sendo 10.798 do Brasil, distribuídos em 599 escolas. Os resultados do Brasil foram comparados com os da Espanha e Portugal, por proximidade cultural; com os Estados Unidos, por ter um sistema federativo e grande extensão territorial, assim como o Brasil; com a Coreia e a Finlândia, países que geralmente apresentam alto desempenho.

Na leitura, o Brasil atingiu a média de 410 pontos, ficando abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que foi de 476. Na escala de proficiência em leitura¹¹, 50% dos participantes do Brasil foram classificados com baixo desempenho, ou seja, não possuem o nível básico em leitura, enquanto a média da OCDE dos que não atingiram este nível foi de 27%. Para a OCDE, o nível básico é considerado o mínimo para o exercício integral da cidadania. Apenas 2% dos brasileiros atingiram alto desempenho, nos países selecionados, essa média foi de 7%.

Vale ainda observar que o Brasil tem uma incompatibilidade entre as dependências administrativas – esferas pública e privada –, cujas médias foram: Particular, 500 pontos; Federal, 474; Estadual, 402; e Municipal, 331; configurando um país que compete com ele

⁹ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Brasília, [2024]b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 12 abr. 2024.

¹⁰ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Notas sobre o Brasil no Pisa 2022. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

¹¹ Escala de proficiência nos países/economias selecionados em leitura.

mesmo, o que fere o artigo 3º, inciso IX da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), que preconiza: “O ensino será ministrado nos seguintes princípios: garantia de padrão de qualidade; [...]” (Brasil, [2024]a, art. 3). Sem contar que desacredita um dos principais papéis da BNCC, que é o de minimizar as diferenças na educação, observando suas especificidades, sem que haja distinção em qualquer âmbito, conforme pode ser observado no recorte: “Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (Brasil, 2018, p. 15).

Evidentemente, discutir políticas educacionais, ou a falta delas, não é o objeto deste trabalho, contudo, é inegável que elas guardam a raiz do problema. A julgar pela sucinta análise, é possível observar o quanto a educação do Brasil ainda precisa evoluir para atingir ao menos a média entre os países selecionados em leitura.

Feitas as reflexões contextuais consideradas pertinentes e sobre as quais me apoiei para fazer o recorte desta pesquisa, avanço para as suas considerações mais teóricas.

3 CONTRIBUTOS LINGUÍSTICOS: DA COMPREENSÃO LEITORA À SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA

Neste capítulo, o objetivo é iniciar a explanação de conceitos que servem de base para esta pesquisa, cujo ponto de partida é a compreensão leitora. Na sequência, serão abordadas concepções que contribuíram para configurar a semântica argumentativa no modelo que se tem hoje. Para compreender o todo, é preciso antes conhecer suas partes.

3.1 COMPREENSÃO LEITORA ANALÍTICA E SINTÉTICA

Em minha prática docente, sinto-me malograda quando, ao corrigir uma avaliação feita por uma turma do 7º Ano, percebo que as questões de compreensão e interpretação foram respondidas à revelia da leitura, o que desqualifica consideravelmente a avaliação do aluno. Dada essa circunstância, o elemento em questão não é propriamente o déficit cognitivo, mas o desinteresse, seja pela aprendizagem, pelo método avaliativo ou pelo resultado de todo o processo. Ler “demora” muito, não traz respostas ou desfechos imediatos e não permite “acelerar a velocidade para 2.0”, o que é intolerável para a geração atual. Dificuldades podem ser mensuradas e trabalhadas, mas e o desinteresse? O que fazer quando, indiferentemente da forma de apresentação ou extensão do texto, sua leitura se torna um grande entrave? São perguntas para as quais não tenho resposta, mas que são motivo de grande preocupação.

Além disso, é igualmente alarmante a postura de alguns docentes de outras áreas do conhecimento frente à leitura, escrita e compreensão leitora, quando se isentam da corresponsabilidade que têm no desenvolvimento dessas habilidades, tendo em vista que, embora não sejam especialistas na área das Linguagens, são professores, portanto também responsáveis pela formação do aluno. Não se trata de obrigação com a norma, mas de respeito à instituição Escola.

Com frequência, ouço de colegas comentários do tipo: “os alunos não sabem interpretar textos” ou “como tal aluno passou em Português, se escreve tudo “errado”, ou ainda, “eu não corrijo ortografia, isso é trabalho do professor de Português”. Embora não me surpreendam mais, afirmações dessa natureza me levam a questionar como é possível um profissional licenciado para a docência ser tão omissos com suas atribuições? E assim, com essa tarefa imputada exclusivamente à Língua Portuguesa, perde-se, além de tempo, oportunidades de aprendizagem. Ora, cabe a todo docente não se contentar com o raso, tanto quanto sua licenciatura lhe confere suficiente capacidade para fazê-lo. É no trabalho pedagógico diário, no

ajuste de estratégias conjuntas, e normalmente simples, que somos capazes de evoluir nesse sentido.

Seria hipócrita se dissesse que não julgo esse tipo de postura, mas não a menciono só por isso. Nessa perspectiva, vale ponderar que o problema não está só no comportamento ou na dificuldade do aluno frente à língua, mas na postura que os próprios falantes de língua materna, aqui representados por professores, assumem em relação a ela. Frente à peregrinação, muitas vezes solitária do professor de Língua Portuguesa, fica mais que evidente a necessidade de nos fortalecermos como grupo, buscando, juntos, ações que avancem em direção ao desenvolvimento das habilidades e competências essenciais para a formação discente.

Diante do que foi dito, posso voltar ao que me propus neste capítulo, afirmando que a compreensão leitora, para a qual as lupas desta pesquisa estarão voltadas, é uma etapa da leitura, à qual Azevedo (2016, p. 75), filiada à perspectiva enunciativa de estudos linguísticos, percebe como “o processo interativo do sujeito com o discurso escrito, com o propósito de constituir sentido no que está sendo lido”. Tal constituição de sentido, ainda segundo Azevedo (2016, p. 75), acontece em três níveis hierárquicos:

(1) decodificação, a decifração do código escrito, o reconhecimento e a combinação de letras em palavras e enunciados; (2) compreensão, a constituição, de modo analítico e sintético, do sentido das inter-relações das unidades de composição do discurso e do discurso como uma totalidade semântico-enunciativa; (3) interpretação, o estabelecimento de relações entre o conteúdo temático do discurso e os contextos de produção e de recepção desse discurso.

O primeiro nível – *decodificação* – é a condição que antecede a compreensão; é a base para os níveis subsequentes, o contato inicial com o discurso; como sugere o próprio nome, seria traduzir o código escrito. Trata-se do princípio básico para inter-relacionar semanticamente as partes com o todo e o todo com as partes, concatenando o sentido do enunciado aos seus encadeamentos e à totalidade do discurso. Nessa perspectiva, consoante às ideias de Teixeira (2005), no que concerne ao contexto do discurso, o sentido não se limita às palavras isoladamente, mas abrange, também, o conteúdo semântico evidenciado pelo enunciado, o qual demanda relações com o contexto comunicativo e o ponto de vista assumido pelo locutor. Ou seja, a maneira como a inter-relação entre as palavras em um enunciado constitui o sentido.

O segundo nível – *compreensão*¹² – é bipartido pela autora, Azevedo (2016), em *compreensão analítica*, que consiste em o leitor fragmentar os constituintes do discurso – palavras e enunciados – analisando-os e relacionando-os entre si, para assim compreender sua totalidade. Posterior a tal processo, a *compreensão sintética* equivale ao movimento contrário, ou seja, restaurar a unidade do discurso, reconectando seus constituintes, para entender o discurso como uma unidade semântica.

O terceiro nível – *interpretação* – trata de uma condição mais complexa, pois demanda os dois primeiros níveis. Além disso, é necessário que o leitor seja capaz de relacionar o conteúdo discursivo às circunstâncias em que o discurso foi produzido e que está sendo lido.

Segundo Azevedo (2019), na BNCC, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio, a perspectiva indicada para o ensino de língua materna e estrangeira converge com sua proposição, uma vez que aponta o discurso como o cerne da prática pedagógica, tendo no subsídio discursivo seu preceito teórico e metodológico central. Observa, ainda, que o leitor proficiente, ao ler um discurso, consegue praticamente de forma simultânea, analisá-lo e sintetizá-lo, sendo mais usual que tais processos sejam realizados em uma atividade de leitura que envolve dois momentos: o primeiro em que executa a compreensão analítica e o segundo, a sintética.

Nesse sentido, a autora acredita que simplesmente identificar os constituintes do discurso não basta para restabelecer sua unidade semântica, fundamental à compreensão sintética, ou seja, é necessário compreender de que forma os constituintes linguísticos foram usados no discurso para reconstituir o sentido.

Dadas as devidas definições, e por compreender que a proposta semântica de Ducrot não contempla fatores extralinguísticos implicados na interpretação, o fulcro desta pesquisa será tanto a compreensão analítica quanto sintética.

3.2 SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA E A LINGUÍSTICA DE SAUSSURE

Antes de chegar à Teoria da Argumentação na Língua (TAL), é preciso entender as bases epistemológicas que a constituem, para melhor compreendê-la. No período compreendido entre 1907 e 1911, Ferdinand de Saussure ministrou três cursos de linguística geral na Universidade de Genebra, os quais mudariam o percurso da linguística. Faleceu no ano de 1913, certamente sem sequer supor a dimensão que seu trabalho tomaria.

¹² Este nível, que envolve a compreensão leitora analítica e sintética, é discutido de maneira mais profunda na seção 6, referente à aplicação do Modelo proposto por Azevedo (2006).

Dentre tantos feitos relevantes, destaco dois: o primeiro deles diz respeito ao fato de os estudos de Saussure conferirem à linguística o *status* de ciência; o segundo, refere-se à publicação do *Curso de Linguística Geral* (CLG), obra póstuma publicada em 1916, por Charles Bally e Albert Sechehaye, cuja edição foi feita com base em anotações de alunos que participaram dos cursos por ele ministrados. Desde então, a obra foi traduzida para vários idiomas, e sua abordagem, dita estruturalista, define a língua como objeto de estudo, ou seja, ela é o constructo teórico criado para explicar o que acontece na fala.

Falar desse ícone requer uma retomada, ainda que breve, da tríade básica de suas concepções: *linguagem*, *língua* e *fala*. A primeira, em sua compreensão, é uma capacidade própria da natureza do ser humano, a qual deve ser desenvolvida e consolidada coletivamente pelos membros da comunidade linguística, dada a sua necessidade de comunicação. Apoiado nos fundamentos de Saussure, Milani (2016, p. 61) reitera que “A linguagem implica, por ser uma capacidade da inteligência, conglomerar tudo o que pode ser a língua e a fala. Ela é uma instância acima das outras: é social como a língua e individual como a fala; não existe sem esses dois lados: social e individual”.

Em que pese a inter-relação existente entre a *língua* e a *linguagem*, é preciso olhá-las com cautela para compreender o que representam para a linguística e para a sociedade como um todo. Sobre a diferenciação entre elas, Saussure (2006, p. 17) afirma que:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

A língua, então, evolui a partir do uso que a sociedade faz dela, assim, dotado da faculdade da linguagem, o indivíduo adquire a língua de sua comunidade e manifesta esse conhecimento por meio da interação, seja ela verbal ou não verbal, quando se relaciona com seu meio. Nessa perspectiva, a *fala* é concebida como “um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações” (Saussure, 2006, p. 22).

Por seu turno, a *fala*, que pode ser manifestada de forma oral ou escrita, diz respeito à materialização da língua. Ou seja, é a partir da fala que a língua é colocada em prática e que pode ser analisada. Desse modo, a partir da abordagem linguística, a *língua* está situada no nível abstrato, é um constructo teórico criado pelo linguista para explicar e descrever o que ocorre na

fala; já a *fala* pertence ao nível concreto, por ser a materialização da língua; é sempre única e irrepetível (Ducrot, 1987; Saussure, 2006).

Em resumo, a *linguagem* é uma faculdade, cuja unicidade é conferida pela *língua*, que é social, integra um sistema, é adquirida por meio de convenção e manifesta-se pela *fala* – sua propriedade individual.

Além desse tripé, também compõem a essência da linguística saussuriana as noções de *signo*, *significante* e *significado*. Na interpretação de Saussure (2006), o *signo* é o elemento linguístico constituído pela relação semântica de adição e oposição, que acontece simultaneamente entre as ideias e sons que o representam. Como entidade psíquica que é, conecta um conceito (*significado*) a uma imagem acústica (*significante*). Esta última, é bom esclarecer, não é o som que emitimos pela boca, mas a forma sonora que armazenamos na memória, mesmo quando ninguém está falando. Tomando como exemplo a expressão *árvore*, o *significado* equivaleria ao conceito de uma planta de tronco lenhoso e copa com folhas; o *significante* seria a impressão psíquica do som. A relação estabelecida entre ambos, segundo Azevedo (2006),

é totalmente arbitrária e, ao mesmo tempo, constitui o que ele chama de valor, pois: (a) serve para designar uma qualidade linguística que lhe é estranha (realidade atingida por meio de seu significado, mas que não é seu significado); e (b) este poder significativo que o constitui é estritamente condicionado pelas relações que o unem a outros signos da língua, de modo que não se pode apreendê-lo sem o reintegrar à rede de relações intralinguísticas (Azevedo, 2006, p. 22).

De forma equivalente, ainda que tal associação seja arbitrária, por não haver uma ligação natural entre o *significante* e o *significado*, ela desencadeia o que Saussure (2004, p. 30) entende por *valor*, que “exprime, melhor do que qualquer outra palavra, a essência do fato, que é também a essência da língua, a saber, que uma forma não *significa*, mas *vale*: esse é o ponto cardeal. Ela *vale*, por conseguinte ela implica a existência de outros *valores*”. Ou seja, o valor de um signo depende da relação que ele tem com outros signos da língua.

O linguista também afirma que a língua é um “sistema de valores puros” (Saussure, 2006, p. 130) e que para perceber isso basta analisar os dois elementos fundamentais envolvidos em sua realização: as ideias e os sons. Em sua concepção, os sons produzidos pela articulação são os instrumentos utilizados para dar uma forma precisa ao pensamento, que, sem ser enunciado por palavras, pode ser comparado a uma “massa amorfa e indistinta” (Saussure, 2006, p. 130). Nessa conjuntura, a língua só pode ser concebida como um sistema de signos,

sem os quais seria impossível identificar nitidamente duas ideias de maneira consistente, pois o pensamento em si é confuso, com limites vagos e imprecisos.

Nesse sentido, é o valor que, por sua singularidade, distingue um signo dos demais que compõem a língua (Azevedo, 2006). Outrossim, na língua, todos os signos estão relacionados, ou seja, são interdependentes; diante disso, o valor de um só é constituído quando em oposição aos demais. *Oposição*, para Saussure (2006, p. 136), significa “ser o que os outros não são”, portanto, define-se por suas diferenças em relação a todos os demais signos do mesmo sistema. Esse princípio influenciou Ducrot a perceber que “a unidade é não *tudo* aquilo que os outros não são, mas que ela não é *nada mais* que aquilo que as outras não são”. Ainda, que “só devem atribuir-se a um signo os elementos (fônicos ou semânticos) pelos quais ele se distingue de, pelo menos, um outro signo” (Ducrot; Todorov, 1974, p. 35)¹³.

Voltando a Saussure, o qual afirma que as relações e diferenças entre os signos se dão em duas esferas diferentes: no eixo das relações *sintagmáticas* ou *combinatórias* e no eixo das relações *associativas*, “cada uma das quais é geradora de certa ordem de valores; a oposição entre essas duas ordens faz compreender melhor a natureza de cada uma” (Saussure, 2006, p. 142). Vale mencionar que, para o autor, “o sintagma se compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas (por exemplo: *re-ler (sic)*, *contra todos*; *a vida humana*; *Deus é bom*; *se fizer bom tempo*, *sairemos*, etc.)” (Saussure, 2006, p. 142, grifos do autor).

Consoante isso, Azevedo (2006, p. 82-83) alega que:

Na esfera das relações sintagmáticas, os termos opostos entre si estão dispostos numa seqüência (sic) temporal em que um nunca se sobrepõe ao outro. Essas relações acontecem no discurso, sendo por isso chamadas de relações *in praesentia*, e uma unidade adquire seu valor no sintagma, porque se opõe à unidade que a precede ou a que a sucede ou a ambas.

As relações associativas ou paradigmáticas, ainda em conformidade com Azevedo (2006), são externas ao discurso, ou seja, a associação das unidades se dá de forma psíquica a outros termos existentes na língua, que se concatenam por semelhança ou diferença. Tal relação é chamada de *in absentia*. Saussure (2006, p.145) pondera que “os grupos formados por associação mental não se limitam a aproximar os termos que apresentem algo em comum; o espírito capta também a natureza das relações que os unem em cada caso e cria com isso tantas séries associativas quantas relações diversas existam”. O autor ainda exemplifica com os termos *ensino*, *ensinar* e *ensinemos*, cuja associação pode ser feita por um elemento comum, neste

¹³ Esses conceitos serão aprofundados a partir da seção 4 deste estudo.

caso, o radical; ou por analogia semântica, como se observa em *ensino*, *instrução*, *aprendizagem*, *educação* etc. Ele complementa dizendo que o valor do signo está na convergência dos eixos sintagmático e associativo.

Considerando o exemplo: *A menina leu o livro*, a se opõe a *o* ou *uma*; da mesma forma que *menina* a *menino* ou *criança*; *leu* a *escreveu* ou *olhou*; e *livro* a *jornal* ou *caderno*. Igualmente, o *A*, *menina*, *leu*, *o* e *livro* se opõem entre si, porque cada uma tem o seu valor. Se estas expressões não existissem, outras do sistema dariam conta do sentido que elas atribuem à frase. Ou seja, elas só são o que são em oposição ao que as outras são. Este seria o eixo sintagmático. Agora, se neste mesmo exemplo considerarmos o eixo das relações associativas, o termo *menina* associa-se psiquicamente a *garota* ou *filha*, por exemplo, da mesma forma que *leu* a *escreveu* ou *ouviu*. Trata-se, portanto, de uma rede de possibilidades latentes na mente do falante e não no discurso, mas que ajudam a compor o valor do signo por contraste ou afinidade.

Discorrido sobre os pressupostos que embasam a Semântica Argumentativa, passa-se a falar sobre essa Teoria.

3.3 SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA E A ENUNCIÇÃO

Além da base saussuriana, Ducrot também adota a perspectiva linguístico-enunciativa, por acreditar que, no que tange à significação, a enunciação deve ser considerada, pois não é possível explicar semanticamente uma língua sem ter em conta o uso, que integra o sentido e é campo de investigação da Semântica Argumentativa (SA).

Ducrot (1984), ao discorrer sobre a enunciação, menciona que, para descrever o acontecimento singular que é a fala, faz-se necessário identificar elementos diferentes, “para os quais a língua comum não propõe, infelizmente, denominações precisas, cujo sentido seja fixado por regras vulgarmente aceites (sic)”. O autor considera ainda mais sério o fato de que “nem mesmo a linguística, que, durante muito tempo, considerou estranho ao seu objecto o estudo do que acontece quando falamos, possui, sobre este assunto, diferenciações terminológicas reconhecidas por todos” (Ducrot, 1984, p. 368). Por tal razão, no tocante à semântica argumentativa, elabora suas próprias definições, que, apesar de não possuírem caráter universal, são importantes para evitar equívocos acerca de suas colocações.

Para melhor compreendê-las, tomarei como ponto de partida a descrição de *realização de uma atividade linguística*, para a qual Ducrot (1984) designa três sentidos: (sentido 1) o que é realizado – *enunciado*, em nível elementar, e *discurso*, em nível complexo; (sentido 2) o acontecimento – enunciação; e (sentido 3) processo de produção – atividade linguística. Além

disso, classifica como entidades abstratas a *frase* e o *texto*; e como entidades concretas, o *enunciado* e o *discurso*. O autor resume tal realização como “a actividade psicofisiológica que conduziu o locutor a dizer aquilo que disse, e cujo produto são as palavras, pronunciadas ou escritas” (Ducrot, 1984, p. 368-369).

O semanticista usa os termos *type* para caracterizar as entidades abstratas e *token* para as respectivas manifestações concretas, ressaltando que não se pode imputar valores semânticos similares a *frases/textos* e *enunciados/discursos*, visto que os segundos, no mais das vezes, possuem uma especificidade que os primeiros dificilmente terão: a capacidade de referir-se a objetos, estados ou eventos do mundo real, ou até mesmo imaginário. Dito de outro modo, a referência não pode ser produzida pela *frase* ou pelo *texto*, somente pelo *enunciado* ou pelo *discurso*, podendo, por exemplo, enunciados diferentes da mesma frase referirem-se a coisas completamente distintas. A frase *o tempo fechou*, por exemplo, pode tanto referir-se ao a um dia de sol, em que o céu ficou nublado, quanto para indicar, metaforicamente, que uma situação ficou tensa. Portanto, se qualquer alusão específica estiver inscrita no emprego da frase, cabe à situação de enunciação determinar àquilo a que se refere.

Para complementar, o autor afirma que uma única frase pode resultar em diferentes enunciados, porém, o mesmo enunciado não pode ser repetido mais de uma vez, pois é único e irrepetível. Ele alerta, também, para a importância de diferenciar ambos com diligência, uma vez que podem ocasionar problemas semânticos em função de suas *variáveis intencionais* – alusões intencionais dos interlocutores – que, embora não possam ser depreendidas da frase, são essenciais para o entendimento do enunciado. Outra aceção importante feita pelo autor é a de *enunciação*, que é o fato histórico, ou seja, a utilização de uma frase em um enunciado ou discurso, cuja enunciação é efetivada pelo processo de produção, denominado como *atividade linguística* (Ducrot, 1984).

Consoante Ducrot (1984, p. 371-372), a *frase* “fornece instruções que permitem descobrir, numa situação de enunciação particular, aquilo a que se referem os seus enunciados. Mas, salvo exceções, ela sozinha não pode realizar a função referencial”. Ainda, precisa ser compreendida como “um conjunto de instruções a partir das quais é possível construir, dada uma situação de enunciação, a interpretação do enunciado – e, nomeadamente, o valor informativo deste” (Ducrot, p. 371-372).

Nessas condições, reitera Ducrot (1984), o *valor semântico* das entidades abstratas se diferencia do de sua realização, tanto nas variáveis intencionais quanto nas referenciais. Esse processo deve ser qualitativo, porque a expressão ‘valor semântico’ do *enunciado* ou *discurso*,

de um lado, e de *frase* ou *texto* de outro, muda conforme estejam inseridos em contextos de nível elementar ou complexo.

Azevedo (2006) faz considerações que ilustram o duplo gênero existente entre sentido e significação, respectivamente, valor semântico do enunciado/discurso e da frase/texto. A primeira diferença entre o par é definida pela autora como de quantidade, ou seja, o enunciado exerce influência sobre a frase, além de referenciar informações relacionadas a tempo, espaço, enunciadores, que não são contemplados em sua constituição. A segunda, apontada como de natureza, concebe a significação da frase/texto a partir de diretrizes que possibilitam a interpretação dos enunciados/discursos.

Para concluir, a pesquisadora declara que a Semântica Argumentativa se associa à abordagem enunciativa “por propor que a enunciação, ao deixar suas marcas no enunciado, seja também fonte de sentido e que, se se quiser descrever semanticamente uma língua, não há como fazê-lo sem recorrer à enunciação” (Azevedo, 2006, p. 42).

A partir do que foi exposto, pode-se afirmar, em linhas gerais, que Ducrot filia-se à perspectiva de Saussure. Feitas essas delimitações, cabe, ainda, diferenciar o que se entende por *argumentação* a partir da perspectiva semântico-argumentativo, uma vez que, muitas vezes, esse conceito é compreendido pelo viés retórico.

3.4 ARGUMENTAÇÃO RETÓRICA E ARGUMENTAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA DISTINÇÃO IMPORTANTE

Em seu artigo *Argumentação retórica e argumentação linguística*, Oswald Ducrot (2009) esclarece acerca do conceito de *argumentação*, o qual, segundo o autor, causa mal-entendidos, pois, muitas vezes, crê-se que ele faz alusão à *argumentação retórica*, mas, na verdade, refere-se a um outro conceito: o da *argumentação linguística*.

Ducrot (2009, p. 20) elucida que *argumentação*, a partir da concepção tradicional, é uma realização verbal que “visa fazer alguém crer em alguma coisa”, suprimindo espontaneamente “a atividade que visa levar alguém a fazer alguma coisa”, pois “só considera o levar alguém a fazer” apoiando-se no *fazer crer*. O autor acredita que há outras formas de convencer que não seja pela “estratégia um pouco ingênua que consiste em fazê-lo crer que é bom para ele fazer essa coisa” (Ducrot, 2009, p. 20).

Ainda, conforme o autor, a retórica tradicional enfatiza que a ação de persuadir requer argumentos que instituem a lógica, sendo críveis o bastante para produzirem no ouvinte o

autêntico interesse de vê-los com valor de verdade. O orador, para tanto, precisa passar confiança, seriedade e boa intenção.

De acordo com Azevedo (2006), na argumentação, sob o ponto de vista tradicional, a língua não assume uma função essencial, sendo vista como a descrição semântica de um conjunto de frases, cabendo-lhe, tão somente, primeiro: prover conectivos para indicar o vínculo argumentativo entre *A* e *C*; e segundo: interferir no decurso do fato (*F*) para a conclusão (*C*), pois, caso o argumento (*A*) indique um fato (*F*), deve-se tanto à realização da frase por (*A*) quanto ao contexto discursivo no qual ela é produzida.

Em outras palavras, o movimento argumentativo em si independe da língua, sendo, primeiro, elucidado pelo contexto discursivo e por perspectivas lógicas, psicológicas, retóricas, sociológicas; assim, considera-se extralinguístico o vínculo entre o argumento e a conclusão, tendo em vista que “a intermediação feita pelo fato *F* – e, conseqüentemente, por suas condições de verdade – entre o enunciado-argumento e o enunciado-conclusão não pode estar prevista na língua” (Azevedo, 2006, p. 52-53).

Já a *argumentação linguística* ou, simplesmente *argumentação*, de acordo com Ducrot (2009, p. 21), é quando dois segmentos de um discurso, *A* e *C*, unidos, de forma implícita ou explícita, pelo conector *portanto*;¹⁴ em que *A* refere-se ao *argumento* e *C* à *conclusão*. Muito embora reconheça ser uma interpretação feita em boa parte dos encadeamentos em *portanto*, contesta o posicionamento dos gramáticos e linguistas que entendem os encadeamentos *A portanto C* como se o primeiro (*A*) fosse a justificativa para o segundo (*C*), o qual é reputado como legítimo ou mais verossímil do que antes de encadear-se a (*A*). Segundo o autor, trata-se de uma forma superficial e limitada, que talvez não possa ser evitada, de perceber a função da argumentação linguística na argumentação retórica, uma vez que os encadeamentos conclusivos dos discursos não dispõem de recursos diretos ou parciais de persuasão. Por tal razão, reitera a completa oposição existente entre elas.

Um exemplo utilizado por Ducrot (2009) ilustra seu raciocínio: *Pedro estudou pouco, ele vai, portanto, ser reprovado*, em que questiona se é possível deduzir do fato *A* (*Pedro estudou pouco*) o fato *C* (*Pedro vai ser reprovado*). Para o autor, essa definição racional parece sem sentido, considerando que a palavra *pouco* não seria apropriada para fazer a descrição de um fato, pois indica previamente a que conclusão se chegará.

Para antever o êxito de Pedro, bastaria afirmar: *Pedro estudou um pouco, portanto vai ser aprovado*. A qualificação do estudo de Pedro, mediante o uso da expressão *um pouco*,

¹⁴ O conector *portanto* (*donc*) estabelece uma relação entre os encadeamentos argumentativos, conforme descrito na seção 4.2, referente à Teoria dos Blocos Semânticos (TBS).

orientaria, por meio de *donc* (portanto), para o seu eventual sucesso no futuro. Como não existe uma diferença quantitativa entre *pouco* e *um pouco*; o que as distingue são os tipos de encadeamentos que delas podem surgir.

Tentando mostrar, na prática, o que foi dito até aqui, tomemos como exemplo: *O dia está quente, portanto, vamos à praia*, em que *o dia está quente* se refere ao fato A; e *ir à praia* ao fato C. No âmbito da argumentação linguística, conforme delineado por Ducrot (2009), A não se limita a uma informação sobre a sensação térmica, mas orienta receptor, por meio de *portanto*, a pressupor atividades associadas ao calor, conduzindo-o a C. Tal perspectiva dispensa a necessidade de informações extralinguísticas para estabelecer a validade da relação entre o argumento e a conclusão, logo, a argumentação é uma propriedade presente no próprio sistema linguístico, ou seja, o argumento já direciona à conclusão. Nesse sentido, o argumento A já aponta para uma conclusão, que parte do próprio sentido de tais expressões. “Assim, não há raciocínio, progressivo, cognitivo, transmissão de verdade, uma vez que *portanto* C já faz parte do sentido de A” Ducrot (2009, p. 22).

Em contrapartida, a argumentação retórica abordaria o encadeamento supracitado de forma que o fato A, *o dia está quente*, é utilizado como forma de persuadir o ouvinte que a temperatura elevada constitui um fundamento válido e desejável para *ir à praia*, justificando o fato C. Nesse caso, a eficácia persuasiva envolve fatores extralinguísticos, apelo do locutor, consenso social e contexto situacional, pois são eles que conferem validade à correlação entre a condição climática e a atividade de ir à praia, assim, a língua está sendo usada simplesmente para transmitir a mensagem.

Creio que, com o exemplo, tenha ficado mais claro o que Ducrot entende por argumentação linguística. Assim, concluídas as considerações sobre alguns dos conceitos que estruturam a Semântica Argumentativa, passo, agora, a falar da Polifonia e, em seguida, da TBS, pois elas embasam o Modelo proposto por Azevedo (2006).

4 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA (TAL)

Até a década de 1980, a linguística era analisada sob uma perspectiva predominantemente lógica e pragmática. Entre os estudos mais conhecidos da época, pode-se citar a Teoria dos Atos de Fala, proposta por Austin e Searle, em 1962 e 1979, respectivamente; e a Teoria das implicaturas, desenvolvida por Grice, em 1975 (Schulz, 2018; Rio, 2016).

Mas, a partir da década de 1980, surgem novos estudos fundamentados na linguística de Saussure, como os de Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre, que investiram na análise da língua pela língua, não considerando o extralinguístico em suas análises. Surge, assim, a Semântica Argumentativa, também conhecida como Semântica Linguística, cuja observação acontece a partir de aspectos estritamente linguísticos. A primeira versão da teoria é chamada de Standard, a qual foi criada em 1983, na École des Hautes Études en Sciences de Paris, na França.

A partir dos anos 1990, foi reformulada por Oswald Ducrot e Marion Carel, por meio da *Teoria da Argumentação na Língua (TAL)*, dando origem às versões *Standard (forma recente)* - com a incorporação da Polifonia) e *Topoi*, até chegar à sua versão mais atual, conhecida como *Teoria dos Blocos Semânticos (TBS)*. Cabe elucidar que, neste estudo, abordarei a Teoria da Polifonia e a TBS, cujos conceitos estão na base no Modelo proposto por Azevedo (2006).

Apesar das reformulações feitas desde a criação da TAL, a Teoria mantém o seu princípio fundamental, como sugere o próprio nome, de que *a argumentação está na língua*. Ou seja, é a própria língua que subsidia as referências necessárias à constituição de sua significação. Sob esse viés, Ducrot (2020, p. 65-66) esclarece:

Suponhamos que se entenda por estruturalismo linguístico o reconhecimento de uma originalidade profunda da língua, a ideia de que seus elementos não poderiam ser definidos em termos extra-linguísticos (sic), a ideia, portanto, de que existe, no sentido em que Merleau-Ponty falava de um primado da percepção, um primado da língua, esta sendo irreduzível àquilo que não é ela. Neste sentido da palavra “estruturalismo”, a semântica linguística nos parece poder ser profundamente estruturalista.

O autor acrescenta que o valor de um enunciado não pode ser definido em termos extralinguísticos, mas sim “em relação ao ato de empregá-lo” (Ducrot, 2020, p. 66), inscrevendo-se no que caracteriza como “estruturalismo semântico”, pois julga se basear muito mais nas relações intersubjetivas associadas à comunicação do que nos conteúdos comunicados. A isso o linguista define como uma abordagem estrutural do jogo linguístico (Ducrot, 2020, p.

66). Quando fala em enunciado, não se refere simplesmente ao fato de retratar ou fornecer informações sobre o mundo, pois, como o seu processo de constituição do sentido é promovido pelas próprias unidades linguísticas que o compõe, ele é considerado, por natureza, argumentativo. Enunciado, nesta configuração, seria uma “unidade argumentativa se sentido formada pela interdependência entre dois segmentos, constituindo o encadeamento argumentativo” (Flores *et. al*, 2023, p. 106).

Conforme interpretação de Azevedo (2006), na semântica argumentativa, ou semântica linguística de Ducrot, o sentido de um enunciado tem origem na significação impressa na língua e o próprio sistema possibilita que ele seja erigido nas situações em que é realizado. Dito de outra forma, o que é exterior à língua não pode ser observado para a determinação do sentido. Ela complementa dizendo que “é na língua e pela língua que o locutor se manifesta e convoca o destinatário a interagir com ele” (Azevedo, 2006, p. 28).

Ducrot (2020) afirma que a descrição semântica de uma língua, compreendida como um conjunto de frases ou enunciados, não pode ser concluída ou sistematizada sem referir determinadas características da atividade linguística¹⁵ realizadas em razão dessa língua. Com tal afirmação, o semanticista se refere à *oposição língua-fala* estabelecida por Saussure, cujas funções são duas: a primeira, metodológica, especifica a *língua* como tema de estudo; a segunda remete ao fenômeno a ser elucidado, a *fala*.

Com base nessa relação de oposição, Ducrot (2020) propõe que tanto a *frase* quanto o *texto* são composições teóricas, não observáveis, mas que, por meio dos *enunciados* e *discursos* produzidos – suas manifestações, logo, entidades concretas – possibilitam a descrição e a explicação de fatos comuns da linguagem. Na SA, são os eventos históricos, enunciados e discursos que tornam viável a descrição da significação de uma dada língua.

Lembrando que as pesquisas iniciaram alicerçadas na premissa de que a própria língua teria subsídios suficientes para viabilizar a relação de passagem entre o argumento e a conclusão, os pesquisadores deduziram, por meio da análise do comportamento de determinados constituintes da frase, que a concepção tradicional de argumentação, com a prática de recorrer ao *fato* e a informações extralinguísticas, não dava conta de alguns enunciados.

Na argumentação tradicional, em segmentos de discurso (A) e (C), unidos de forma implícita ou explícita por conector do tipo *portanto*, *então* e *consequentemente*, o (A) deve expressar um fato (F) que represente uma realidade, seja ela verdadeira ou falsa. Esse fato (F),

¹⁵ Conforme descrição feita na subseção 3.3 deste estudo.

que seria, na realidade, um terceiro elemento externo à língua, é o que apoia a argumentação e permeia a relação entre o argumento e a conclusão. Essa forma de percepção da argumentação foi o que impulsionou a busca por novos rumos para a semântica.

A partir dessa abordagem inicial, percebe-se que o objetivo da TAL é evidenciar o sentido linguístico que se produz ao empregar a língua. Esclarecido isso, passo a falar sobre as versões que mais especificamente amparam teórica e metodologicamente o MDSAD: a Teoria da Polifonia e a TBS.

4.1 TEORIA DA POLIFONIA

Em 1980, a obra *Les mots du discours*, de Oswald Ducrot (1980), apresenta a noção de *polifonia*. O próprio linguista, por meio da publicação de *Le dire et le dit*, em 1984, e em conferências na cidade de Cali, na Colômbia, em 1988, retoma e modifica as definições anteriormente feitas. Em 2001, volta a abordar o assunto no artigo *Quelques raisons de distinguer “locuteurs” et “énonciateurs”*, publicado na revista *Polyphonie*, no qual reexamina e reformula novamente alguns conceitos.

O termo foi inicialmente utilizado por Bakhtin, sob um viés literário e dialógico, mas Ducrot (2020) passa a pensar a *polifonia* a partir dos pressupostos enunciativos, ou seja, faz referência ao nível linguístico, demonstrando o caleidoscópio enunciativo dentro do próprio enunciado, o que já teria sido referido por Charles Bally, em 1965, em sua teoria da enunciação.

De acordo com o *Dicionário de Linguística da Enunciação*, a definição de *polifonia*, segundo Ducrot a percebe, opõe-se à concepção de um sujeito falante único. Em seu ponto de vista, o *sujeito empírico*, que seria o autor de um enunciado, não se manifesta de forma direta, mas por mediação de um sujeito discursivo, denominado *locutor*, que expõe várias vozes e opiniões, originadas por *enunciadores* (Flores, *et. al*, 2023).

Sob essa perspectiva, Ducrot (2020) sustenta que o sentido de um enunciado emerge do conflito entre tais vozes. Expondo de outra forma, no que se refere ao enunciado, o sujeito empírico (SE) é quem o produz; o locutor (L) é o que se responsabiliza por ele, com marca de primeira pessoa, podendo, inclusive, tratar -se de um ser inanimado; e o enunciador (E) tem relação com os diversos pontos de vista mobilizados no enunciado. Diante disso, o locutor pode ter três posicionamentos em relação aos pontos de vista do enunciador: *aceitá-los*, concordando com eles; *rejeitá-los*, discordando deles; ou *assumi-los*, identificando-se com eles.

Também fundamentam a teoria as noções de *pressuposto* e *posto*, por meio das quais a observação dos enunciados pode ser feita. Conforme Ducrot (2020), eles pertencem,

respectivamente, ao domínio do “nós” e do “eu”. O *posto* é a afirmação do locutor, ocorre concomitantemente ao ato de comunicação, como se no domínio do discurso aparecesse pela primeira vez. Na forma de *pressuposto*, um conceito é apresentado como um indício, um componente do domínio do discurso que as duas personagens do diálogo têm como um saber compartilhado; mesmo que ainda não tenha sido mencionado antes no ato de enunciação, é possível localizá-lo a um passado do conhecimento, talvez imaginário, referido pelo locutor.

A título de exemplo, considere-se o enunciado (E), produzido pelo sujeito empírico (SE), que, na descrição semântica, não desempenha nenhuma função: *Juca deixou de fumar* (posto):

Os enunciadores, neste caso, são:

E₁ – *Juca fumava*

E₂ – *Juca não fuma mais*

E₃ – *Juca deixou de fumar*

O locutor, como figura linguística que é, relaciona-se com os enunciadores da seguinte forma: *aceita* os pontos de vista **E₁** e **E₂**: *Juca fumava* e *hoje Juca não fuma mais*, que são pressupostos; e *assume* **E₃**: *Juca deixou de fumar*, com o qual se identifica. Quando aceita o enunciador, o locutor concorda com ele; rejeitando, discorda do ponto de vista que ele apresenta; assumindo, reconhece-se nele.

Presumo que o exemplo tenha tornado mais clara a compreensão da forma como a Teoria da Polifonia pode ser útil para explicar semanticamente o sentido dos enunciados. Passemos, agora, à TBS.

4.2 TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS (TBS)

Na obra *A Semântica Argumentativa: uma introdução à Teoria dos Blocos Semânticos*, Ducrot (2005) reafirma seu posicionamento de que a TAL executa os conceitos saussurianos na semântica linguística, retomando que a língua é definida por Saussure como um sistema de signos, cada um constituído por um significante e um significado, o qual é o resultado da relação que signos da mesma língua mantêm uns com os outros. Por outro lado, ainda afirma o autor, a ideia pressuposta aqui é a de que a ordem dessa relação é tão somente linguística, uma vez que “o significado de um signo não tem nenhuma relação com o referente

do signo nem com o conceito psicológico que os usuários do signo têm na cabeça”¹⁶ (Ducrot, 2005, p. 11, tradução minha).

Nessa direção, conforme afirmação do semanticista, considerando que a concepção de “relação entre um signo com os outros”¹⁷ (Ducrot, 2005, p. 11, tradução minha) é um pouco imprecisa, a proposta da TAL é reputar como semanticamente adequadas as argumentativas, ou seja, “os encadeamentos argumentativos em *portanto* entre um signo e outro”¹⁸ Ducrot (2005, p. 11, grifos do autor, tradução minha). Em tais termos, a significação de um encadeamento resulta do conjunto de conclusões em *portanto* que dele podem ser tiradas. Para exemplificar, ele compõe, a partir da palavra *próximo*¹⁹, o encadeamento: *Meu hotel está próximo da faculdade*, do qual a conclusão poderia ser *portanto é fácil chegar*; sendo impossível que se conclua dele *portanto é difícil chegar*. Nas palavras do autor: “Em consequência, os encadeamentos em *portanto* autorizados por um signo são os que constituem o sentido”²⁰ (Ducrot, 2005, p. 12, grifos do autor, tradução minha).

Para Ducrot (2005), a partir do exemplo, torna-se óbvio o conceito elementar da teoria de que o sentido está fundamentado na argumentação. Nessa relação, percebe-se que os encadeamentos argumentativos do tipo *portanto* não tomam como base a informação implicada nos segmentos encadeados, mas o que a própria palavra, neste caso representada por *próximo*, significa. Consequentemente, se de fato alguém quiser ir ao hotel, dirá que ele está *próximo*; do contrário, dirá que está *longe*.

É importante destacar que o conceito central da TAL, desde o seu princípio, de que a base do sentido está na argumentação, foi mantido na TBS. Mas ele também foi a razão pela qual a teoria antecedente – conhecida como dos *Topoi* — foi refutada, pois em sua configuração, a premissa seria de que, quanto mais verdadeiro for o argumento, mais verdadeira será a sua conclusão. Assim, o encadeamento supracitado teria como base o fato de que, “*quanto mais perto está um lugar, mais fácil se chega a ele*”; e “*quanto mais longe está algo, mais difícil é o seu acesso*” (Ducrot, 2005, p. 12). Ou seja, a conclusão *é fácil chegar* não deriva do significado da palavra *próximo* em si, mas do entendimento externo, de mundo, de que proximidade implica facilidade e a distância dificuldade.

¹⁶ Originalmente: “el significado de un signo no tiene ninguna relación con el referente del signo ni con un concepto psicológico que los usuarios del signo tendrían en la cabeza” (Ducrot, 2005, p. 11).

¹⁷ Originalmente: “relación de um signo com otros” (Ducrot, 2005, p.11).

¹⁸ Na fonte: “los encadenamientos argumentativos em *por lo tanto* entre um signo y otro” (Ducrot, 2005, p.11).

¹⁹ Expressão correspondente na fonte: “*cerca*” (Ducrot, 2005, p. 12).

²⁰ No original: “Em consecuencia, los encadenamientos en *por lo tanto* autorizados por un signo son los que constituyen su sentido” (Ducrot, 2005, p. 2).

Tal conclusão deu origem a uma crítica, feita por Marion Carel (1992), em sua tese. A partir dela, os autores depreenderam que as relações argumentativas com aquele formato não tinham origem linguística, o que os afastava, conseqüentemente, do postulado de Saussure, de que o estudo da língua se dá por ela mesma. Logo, para que mantivessem fidelidade à referida premissa, em que se apoiaram desde o início de seus estudos, buscaram uma nova concepção de sentido, centrando a TBS na ideia de que o sentido de uma palavra é estabelecido pelos discursos argumentativos que dela podem ser encadeados (Ducrot, 2005).

Sob essa ótica, o sentido de uma entidade linguística se constitui por determinados discursos que ela evoca, não sendo, portanto, instituído por “coisas, fatos, propriedades, crenças psicológicas, nem ideias” (Ducrot, 2005, p. 13, tradução minha)²¹. Tais discursos, denominados *encadeamentos argumentativos*, são compostos por dois segmentos, *X* e *Y*, ligados por um conector²² (CON), e esquematizados pela regra geral: *X CONECTOR Y*; sendo que o primeiro segmento, *X*, será chamado de *A*, o segundo, *Y*, de *B*. Ambos, com ou sem presença de negação, pertencem à relação determinada no encadeamento argumentativo entre *X* e *Y* (Ducrot, 2005).

Essa relação admite somente dois tipos de encadeamento, por conseguinte, dois tipos de conectores: em *por lo tanto* (PLT)²³, que expressa um aspecto normativo; ou do tipo *sin embargo* (SE)²⁴, o qual manifesta um aspecto transgressivo²⁵. Em ambas as formas, fica evidente um fato importante: é unicamente na relação que estabelecem entre si que cada um dos dois segmentos que compõem o encadeamento adquire seu sentido. Esta manifestação recebe o nome de *interdependência semântica* (Ducrot, 2005).

Com base nessas considerações, analisemos um encadeamento, para assim compreender o conceito de *aspecto argumentativo*: *Júlia se comportou, portanto poderá viajar*, cuja sistematização é *X PLT Y*. Com base no que foi dito, no exemplo, *A* corresponde a *bom comportamento* e *B* a *poder viajar*. Incluindo a negação, que resultaria em *Júlia não se comportou, portanto não poderá viajar*, *X* seria *Júlia não se comportou* e *Y* *não poderá viajar*. Porém, para reconhecer *A* e *B*, a negação não será considerada. Nesse caso, *A* permanece *bom comportamento* e *B* *poder viajar*. Definida esta convenção, tem-se a constituição de *aspecto argumentativo normativo*. Denomina-se aspecto *A SE B* o grupo de encadeamentos

²¹ Do original: “[...] cosas, hechos, propiedades, creencias psicológicas, ni ideas” (Ducrot, 2005, p. 13).

²² Conforme Flores *et. al* (2023, p. 66), conector é uma “entidade teórica que tem a função de ligar dois segmentos, constituindo o encadeamento argumentativo”.

²³ Notação em espanhol (*por lo tanto* - PLT); original, em francês (*donc* (DC)); em português, corresponde a: *portanto, por consequência, logo, então, etc.*

²⁴ Notação em espanhol (*sin embargo* - SE); original, em francês (*pourtant* (PT)); em português, corresponde a: *no entanto, contudo, todavia, entretanto, etc.*

²⁵ Nesta seção serão usados PLT e SE, conforme tradução, em espanhol, da obra usada como referência. Já na seção da análise semântico-argumentativa, serão usados DC e PT, que são do original, em francês.

argumentativos transgressivos em que *X* e *Y* contém, respectivamente, *A* e *B*, sem que qualquer um dos dois seja alvo de negação, pois isso decorreria em *Julia se comportou, no entanto poderá viajar*, indicando, perceptivelmente, uma afirmação que não faz sentido. Nesse caso, seria mais coerente *Júlia se comportou, contudo não poderá viajar (A SE neg-B)*. Assim se constitui o *aspecto argumentativo transgressivo*. A partir desse raciocínio, incluindo os aspectos positivos e negativos, é possível formar oito conjuntos de encadeamentos, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Aspectos

<i>A PLT B</i>	<i>A PLT NEG-B</i>
<i>Júlia se comportou, portanto poderá viajar</i>	<i>Júlia se comportou, portanto não poderá viajar</i>
<i>A SE Neg-B</i>	<i>A SE B</i>
<i>Júlia se comportou, no entanto não poderá viajar</i>	<i>Júlia se comportou, no entanto poderá viajar</i>
<i>NEG-A SE B</i>	<i>NEG-A PLT B</i>
<i>Júlia não se comportou, no entanto poderá viajar</i>	<i>Júlia não se comportou, portanto poderá viajar</i>
<i>NEG-A PLT NEG-B</i>	<i>NEG-A SE Neg-B</i>
<i>Júlia não se comportou, portanto não poderá viajar</i>	<i>Júlia não se comportou, no entanto não poderá viajar</i>

Fonte: elaborada pela autora (2025).

Tomando como base o exemplo usado anteriormente: (1º segmento): *Júlia se comportou*; (2º segmento): *no entanto, não poderá viajar*, é possível notar claramente a interdependência semântica à qual Ducrot (2005) se refere, uma vez que, seja qual for o segmento, um depende do outro, sendo assim, o sentido só se constituirá a partir da relação que eles têm entre si, independentemente de haver ou não negação.

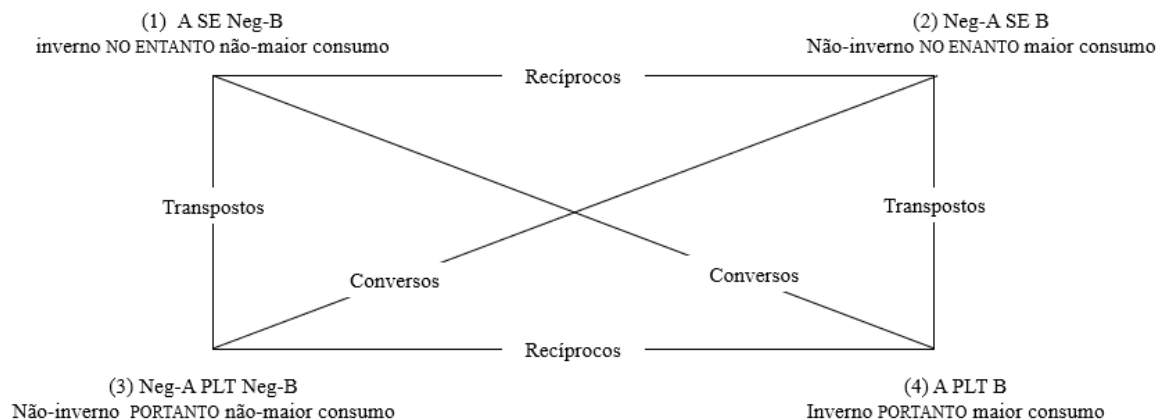
O semanticista destaca um aspecto importante para a teoria: o valor agregado ao conector. Ou seja, não se pode avaliar se as duas ideias implicadas no encadeamento, no caso do exemplo utilizado, *bom comportamento* e *poder viajar*, são adequadas ou inadequadas, já que elas são variáveis, substituíveis. O que realmente deve ser considerado é a escolha do conector, seja *PLT* ou *SE*, pois é ele que estabelecerá se o encadeamento é coerente ou incoerente. Além disso, cabe observar que, ainda que os conectores sejam diferentes, a interdependência semântica entre *A* e *B* pode ser a mesma. E conclui afirmando que: “Nós explicamos a língua através do discurso, e para nós o discurso não se baseia nem nas coisas nem no pensamento. Qualquer segmento do discurso pode unir-se a outro, sob a condição de que para isso se utilize do conector adequado”²⁶ (Ducrot, 2005, p. 24).

²⁶ No original: “Nosotros explicamos la lengua por el discurso, y el discurso para nosotros no está basado ni en las cosas ni en el pensamiento. Cualquier segmento del discurso puede unirse a otro, a condición de que para ello se utilice el conector adecuado” (Ducrot, 2005, p. 24).

Feitas as elucidações iniciais, passemos à definição do conceito homônimo à teoria, *bloco semântico*, o qual segundo Flores *et. al* (2023, p. 57), trata-se “uma entidade semântica, unitária e indecomponível, subjacente a encadeamentos argumentativos”. Ele é o produto da inter-relação entre as partes, por meio da qual se estabelece uma interdependência semântica entre os segmentos, pois estes, individualmente, são vazios de sentido. Para mais, Ducrot (2005) afirma que, a partir dos predicados A e B podem ser formados oito aspectos, divididos em dois blocos. Os quatro aspectos pertencentes ao bloco um compartilham o sentido; igualmente no bloco dois. Porém, o sentido entre os blocos um e dois é diferente. É importante dizer que, nos quatro encadeamentos que integram o bloco, a interdependência semântica entre A e B permanece inalterada, mesmo que, inicialmente, trate-se de encadeamentos bem diferentes.

Na tentativa de ilustrar o que foi dito, sintetizarei os dois blocos semânticos²⁷, utilizando o exemplo: *No inverno, o consumo de bebidas quentes é maior*, conforme elucidado nas figuras 5 e 6.

Figura 5 – Bloco Semântico 1



Referências:

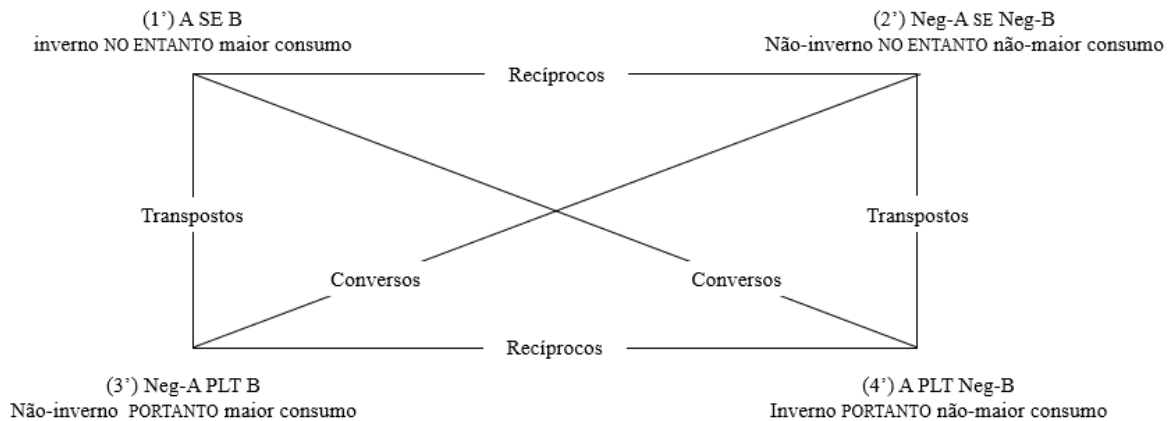
A= *inverno*

B = *maior consumo*

Fonte: elaborada pela autora (2025), com base em Ducrot (2005).

²⁷ O autor chama de quadrado argumentativo a formalização de bloco semântico. A fim de sintetizar, representei os aspectos argumentativos, com seus segmentos, no mesmo quadrado.

Figura 6 – Bloco Semântico 2

**Referências:**A= *inverno*B = *maior consumo*

Fonte: elaborada pela autora (2025), com base em Ducrot (2005).

Cabe fazer uma breve explicação sobre a relação entre os aspectos no quadrado argumentativo, conforme Ducrot (2005): *recíprocos*: conserva-se o conector e nega-se os dois segmentos; *conversos*: alterna-se o conector, conserva-se o primeiro segmento e nega-se o segundo; *transpostos*: alterna-se o conector, nega-se o primeiro segmento e conserva-se o segundo.

Feita esta exposição, passo, agora, a abordar a acepção de *argumentação externa e interna*, a fim de concluir o referencial teórico que norteia o MDSAD.

4.2.1 Argumentação externa e interna

Os conceitos de *argumentação externa* (AE) e de *argumentação interna* (AI), segundo Ducrot (2005), é essencial para a TBS, uma vez que estão relacionados ao sentido ou significação²⁸ de uma entidade semântica e expressos pelos aspectos a ela concatenados. Essas entidades podem estar ligadas aos enunciados por meio de um vínculo interno ou externo, tanto quanto toda entidade linguística possui uma argumentação interna e uma externa.

A argumentação externa de uma entidade linguística *e* é estabelecida pelos encadeamentos que dela partem ou que a ela chegam. Para melhor compreender, representando *e*, usarei como exemplo a expressão *traidor*.

²⁸ Ducrot (2005, p. 62) afirma que não fará distinção entre os dois termos neste ponto.

(a) Juca é *traidor*, portanto, espalhou falsos comentários sobre seu melhor amigo.

(b) Juca finge lealdade à empresa, portanto, é um *traidor*.

Observando o exemplo (a), é possível perceber que *espalhou falsos comentários sobre seu melhor amigo* é o encadeamento originado pela palavra *traidor* (uma pessoa traidora é aquela que espalha falsos comentários), que parte dela, ora situado à sua direita. Já em (b), *Juca finge lealdade à empresa* é o encadeamento que chega à *traidor*, posicionado à sua esquerda.

Como se pode notar, *traidor* compõe os encadeamentos que descreve, por conseguinte, a argumentação decorre de seus desdobramentos, e não da expressão propriamente dita, eis a primeira característica da AE. A segunda é que os aspectos relacionados a AE estão sempre em pares. Assim, no aspecto *e CON X, fingir lealdade PLT traidor*, observa-se um outro aspecto em que *e* une-se à *Neg-X* com a conversão do conectivo (*CON'*). Em outras palavras, se houver na AE o aspecto: *fingir lealdade PLT traidor* também haverá o equivalente: *fingir lealdade SE Neg-traidor*. A mesma regra se aplica aos dois conectores, *PLT* e *SE* (Ducrot, 2005).

Já a *argumentação interna* (AI) de uma entidade *e* é constituída por encadeamentos que a parafraseiam, logo, ela mesma não faz parte do encadeamento. Essa é a primeira característica que a distingue de uma (AE). Tomando como base o enunciado *Juca é traidor, portanto espalhou falsos comentários sobre seu melhor amigo*, a expressão *traidor* poderia ser parafraseada por *hipócrita*, o que resultaria em *Juca é hipócrita, portanto espalhou falsos comentários sobre seu melhor amigo*. Desse modo, a (AI) poderia ser representada semanticamente pelo encadeamento *hipocrisia portanto mentiras*.

Ainda, outra propriedade que diferencia uma (AI) de uma (AE) é que, se houver na (AI) de *e* um aspecto *X CON Y*, não haverá o converso *X CON' Neg-Y*, exatamente o contrário do que acontece com a (AE) à direita. Assim, o exemplo *hipocrisia portanto mentiras* não poderia ser descrito como *hipocrisia no entanto não-mentira*, pois resultaria na (AI) de outra palavra.

Explicitado acerca da TP e da TBS, que são a base do Modelo, de Azevedo (2006), passo a dissertar acerca do MDSAD propriamente, o qual se revela como uma ampliação teórica feita a partir da TAL, culminando em um modelo para dar conta da análise semântico-argumentativa do discurso.

5 MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA DESCRIÇÃO DO SENTIDO DO DISCURSO (MDSAD)

O *Modelo Teórico-Metodológico para Descrição do Sentido do Discurso (MDSAD)*, desenvolvido pela professora Dra. Tânia Maris de Azevedo, tem suas hipóteses ancoradas na Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre e Marion Carel, ocupando-se de uma ampliação das possibilidades de descrição semântica de entidades do nível elementar – *frase/enunciado* – para o nível complexo – *texto/discurso*.

Nessa perspectiva, a proposta da autora é criar uma *máquina* que simule a constituição do sentido que os falantes conferem aos discursos de uma língua, “uma representação linguística da significação, da estruturação argumentativa de um texto” que pormenorize o sentido transmitido pelos discursos, que, por sua vez, “realizam tal entidade abstrata e subjacente que é o *texto*” (Azevedo, 2006, p. 117).

Antes de dar continuidade, julgo importante situar o leitor sobre a provável origem da inspiração de Azevedo (2006) para a sistematização do seu método. Em *O dizer e o dito*, Ducrot faz alusão a um *método de simulação* que envolve a organização da pesquisa em duas etapas hipoteticamente subsequentes: empírica e criação de uma máquina. Esta “consiste em construir ou imaginar uma máquina (material ou abstrata) suscetível de reproduzir esses fenômenos”. Aquela “em isolar e em observar certos fenômenos que devem se produzir na natureza independentemente do observador” (Ducrot, 2020, p. 52).

A autora observa que emprega os termos *texto/discurso* pelo fato de Ducrot, apoiando-se na oposição entre *língua* e *fala* feita por Saussure, ter feito e conservado, no decurso de sua teoria, a distinção entre os conceitos de *material linguístico* e *realização linguística*. O primeiro, relacionado à língua, é tido como a sistematização de um grupo de entidades abstratas que se mantém nos diversos empregos feitos pelo falante, em uma determinada língua. O segundo, referente à fala, é o dado que o pesquisador pode observar, ou seja, é a materialização, feita pelo falante, das entidades abstratas que compõem o material linguístico disponível para que ele se comunique consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Ancorando-se na teoria que lhe serve de fundamento, a linguista afirma que uma pesquisa instituída a partir da simulação possibilita que se formule dois tipos de hipóteses:

- a) hipóteses externas (HE): acontecem antes da construção da máquina de simulação, vinculando-se à fase empírica da observação, ao longo da qual o pesquisador precisa escolher que conceitos detém sobre a particularidade dos fenômenos. Tais escolhas definirão os fatos, aquilo que a máquina imitará, na medida em que farão o recorte do

que será possível ou necessário observar. Respalhando-se em Ducrot, Azevedo afirma que tais hipóteses “nada mais são do que o aporte teórico estudado e conhecido, as experiências já realizadas ou vividas, enfim, os saberes já adquiridos pelo sujeito conhecedor [...]” (Azevedo, 2006, p. 126). Aproveitando o ensejo, pontuo que a presente pesquisa terá suas hipóteses externas amparadas na Teoria da Argumentação na Língua (TAL) e Modelo Teórico-Metodológico para Descrição do Sentido do Discurso (MDSAD).

b) hipóteses internas (HI): são formuladas depois de concluída a fase empírica da pesquisa, evidentemente coerentes com as teorias que lhe servem de base, referem-se à teoria produzida para especificar e elucidar o fenômeno a ser observado, é a construção da máquina propriamente dita.

Fixada em iniciar a descrição do Modelo que será o lastro deste estudo, serão apresentadas as hipóteses externas (HE), que se referem, como disse anteriormente, à fase empírica de observação e evidenciam o arcabouço teórico de base da MDSAD. Azevedo (2006, p. 131-133) assim as apresenta:

HE1: a argumentação está na língua.

HE2: o sentido de uma entidade linguística concreta pode ser descrito em termos de encadeamento argumentativo, este composto de dois segmentos, um suporte e um aporte, os quais mantêm entre si uma relação de interdependência semântica expressa por um conector do tipo de *donc* ou do tipo de *pourtant*. Formulada no que concerne às entidades linguísticas abstratas, HE2 é assim expressa: a significação de uma entidade linguística abstrata pode ser descrita pela relação entre dois conceitos que formam um bloco semântico, unitário e indivisível.

HE3: o valor semântico de uma entidade linguística abstrata (sua significação) deverá ser descrito a partir do valor semântico (do sentido) de pelo menos uma das entidades linguísticas concretas que a realizam.

HE3.1: a significação de uma entidade abstrata, seja ela de nível elementar ou complexo, corresponde às possibilidades de formação de blocos semânticos que essa entidade é capaz de gerar.

HE3.2: o sentido de uma entidade concreta, de nível elementar ou complexo, equivale aos encadeamentos argumentativos por ela realizados desde os blocos semânticos inscritos/previstos no sistema linguístico.

As hipóteses internas (HI) do Modelo, conforme Azevedo (2006, p. 134-149, grifos da autora), são:

HI1: a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) fornece mecanismos para a descrição de entidades linguísticas complexas como o texto e o discurso.

HI2: o valor semântico do texto, enquanto entidade abstrata subjacente aos discursos produzidos, pode ser descrito em termos de bloco, a partir do valor semântico dos discursos que realizam o texto, isto é, desde os encadeamentos argumentativos que atualizam os blocos semânticos previstos no sistema linguístico.

HI3: o texto é um bloco semântico – como tal, inscrito no sistema linguístico – realizado pelo encadeamento argumentativo complexo que é o discurso.

HI3.1: o discurso, como encadeamento argumentativo complexo, é composto de subencadeamentos, estes igualmente argumentativos, já que compreendidos como a inter-relação semântica de um segmento-argumento e um segmento-conclusão.

HI3.2: o encadeamento argumentativo que expressa o sentido global do discurso expressa igualmente o ponto de vista (o enunciador) assumido pelo locutor desse discurso.

HI4: a segmentação do discurso em subencadeamentos é feita com base na condição de que os subencadeamentos assim se configurem por contribuírem para a constituição e a consequente interconexão dos segmentos argumento e conclusão os quais formam o encadeamento argumentativo complexo que expressa o sentido global do discurso.

Na **HI1**, Azevedo reitera sua crença de ser possível, com o próprio ferramental produzido pela TAL, expandir os lindes da descrição semântica para além do enunciado, ou seja, para descrever semanticamente as entidades complexas como o discurso. Compondo esse ferramental, cita a dupla conceitual *encadeamento argumentativo/bloco semântico* e a *concepção polifônica do sentido* como potenciais para incorporar à sua proposta.

A autora justifica sua afirmação tendo em vista que, nos preceitos da TBS, o *encadeamento argumentativo* é visto como a “inter-relação semântica dos segmentos argumento e conclusão, como a realização de uma entidade indivisível, o *bloco semântico*” (Azevedo, 2006, p. 136, grifos da autora). Assim, argumentar²⁹, a partir dessa versão mais atual da teoria, resume-se a “convocar blocos semânticos e tornar os encadeamentos que os realizam coerentes com esses blocos”, sendo exatamente essa convocação a responsável por legitimar que “os encadeamentos em *donc* ou em *pourtant* se constituem enunciados argumentativos” (Azevedo, 2006, p. 136, grifos da autora).

Com o desígnio de exemplificar como acontece a interdependência semântica que qualifica um encadeamento argumentativo, tomaremos como exemplo o enunciado: *Júlia se comportou durante este ano, portanto será premiada com uma bicicleta no Natal*, no qual o encadeamento em *portanto* relaciona as ideias *bom comportamento* e *premiação*, realizando o bloco semântico desse mesmo par. Nessa condição, conforme entendimento de Azevedo (2006), a relação de interdependência semântico-argumentativa compreende que o sentido do segmento-argumento e do segmento-conclusão se determinam reciprocamente, pois o que o encadeamento põe à mostra é que o *bom comportamento* levará à *premiação*, da mesma forma que a *premiação* é fruto do *bom comportamento*. Então, o que ele realiza é a entidade semântica *bom comportamento-premiação*, razão pela qual o locutor terá possibilidades mais restritas de fazer o encadeamento entre tais ideias. Nesse sentido, a autora propõe que a mesma entidade

²⁹ Conforme concebe Carel (1998, p. 296).

semântica atualizada pelos enunciados seja igualmente atualizada pelo discurso, acreditando que o “discurso realize linguisticamente um texto, entidade abstrata e que poderia ser traduzida em um bloco semântico” (Azevedo, 2006, p. 137).

Além disso, julgando ser um conceito da TAL que servirá de ferramenta para descrever as entidades linguísticas complexas, a linguista faz algumas considerações sobre a *concepção polifônica do sentido*, que pode ser ampliada para a descrição do *discurso*, da mesma forma que as concepções de encadeamento argumentativo e bloco semântico.

De acordo com Azevedo (2006), Ducrot sempre sustentou a ideia de que os enunciados são polifônicos e que apresentam, por meio de um locutor, várias vozes e pontos de vista denominados por ele como enunciadore. Prevista na língua, a argumentação indica a significação de suas entidades, o sentido do enunciado, portanto, é especificado pela posição assumida pelo locutor, no que se refere aos diversos pontos de vista por ele atualizados. Para melhor compreensão dessas ideias, vale um adendo para trazer a aceção de dois verbetes veiculados no dicionário de linguística da enunciação, no que concerne à concepção polifônica: “os enunciadore não estão associados à ideia de ato, mas são concebidos como pontos de vista que o locutor, enquanto responsável pelo enunciado, apresenta” (Flores *et al.*, 2023, p. 109). Já o “locutor, nem sempre linguisticamente marcado, é o ser do discurso, distinto do sujeito falante (ser empírico). [...] apresenta enunciadore, em relação aos quais demonstra diferentes atitudes” (Flores *et al.*, 2023, p. 109).

Dando continuidade à descrição das hipóteses incorporadas ao Modelo, Azevedo (2006) destaca que, como quer Ducrot, o locutor e o enunciadore são entidades teóricas criadas para descrever semanticamente uma língua. Assim, por meio de uma entidade concreta, que é o enunciado produzido, as entidades semânticas abstratas registradas no sistema linguístico são recuperadas, estas compreendidas como o locutor e o enunciadore, entidades que viabilizam que o enunciado seja produzido. Pelas razões ora descritas, a autora conclui que, assim como as noções de *encadeamento argumentativo* e *bloco semântico*, o conceito polifônico do sentido possa ser ampliado para descrever semanticamente o discurso, que, embora apresente invariavelmente vários pontos de vista, geralmente traz um posicionamento para defender apenas um deles.

Para explicar a **HI2**, Azevedo (2006) se vale de três aspectos levantados por Ducrot. O primeiro se relaciona à perspectiva de perceber o discurso como uma unidade semântica suscetível a ser descrita. O segundo refere que o sentido de uma unidade complexa não é composto somente pela descrição individual dos enunciados que o constituem, mas também, e talvez só, pela forma não casual como eles estão ordenados no discurso. O último aspecto alude

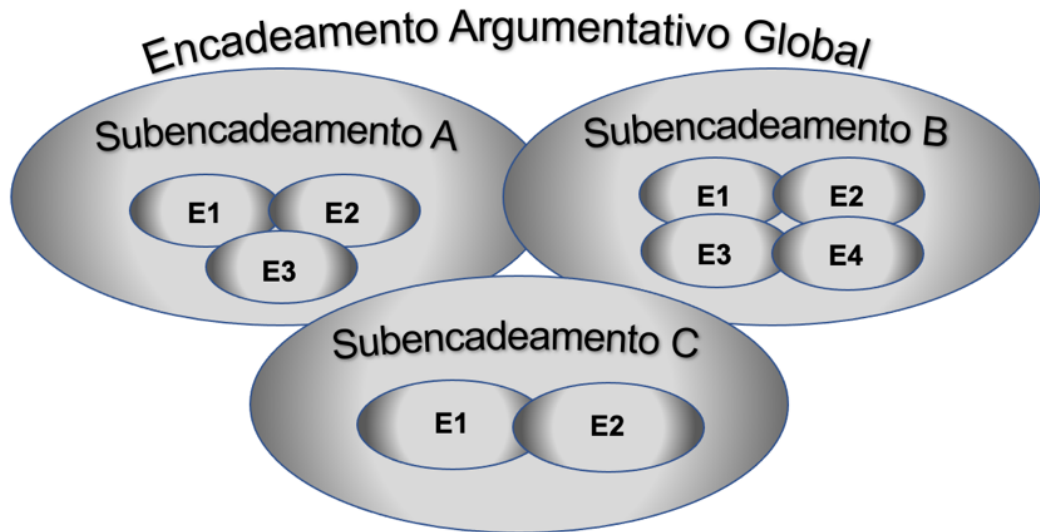
a possibilidade de um enunciado subsequente ao discurso determinar uma reinterpretação dos que o precedem, isso porque a relação entre os subencadeamentos que constituem o encadeamento argumentativo atualizado pelo discurso não é linear e sim recursiva, ou seja, independentemente da ordem em que estejam dispostos, um pode redimensionar o outro e consequentemente o sentido do *discurso*. Por outras expressões, é pela interdependência semântica dos subencadeamentos que se constitui o sentido de um discurso; e é por ela, também, que o sentido dos segmentos e do encadeamento global é regularmente reajustado.

A **HI3**, como concebe Azevedo (2006, p. 144), é a hipótese que “permite construir o valor semântico, a significação, da entidade abstrata de nível complexo, o *texto*, a partir dos discursos que a realizam”. A autora acredita ser totalmente possível, por meio da concepção de bloco semântico, especificar a significação dos textos, afirmação que esclarece em duas sub-hipóteses. Na primeira, **HI3.1**, transfere para o discurso a mesma lógica utilizada por Carel e Ducrot, para o termo encadeamento argumentativo, o qual, segundo os autores, refere-se à “argumentação realizada pelas palavras plenas e enunciados de uma língua” (Azevedo, 2006, p. 145). Sendo assim, o discurso deve ser visto como um encadeamento argumentativo complexo, constituído por encadeamentos menores, do nível do enunciado ou palavras plenas, que, ao se articularem, evidenciam o sentido do discurso como um todo.

Isto posto, a autora denomina como subencadeamentos os encadeamentos mais específicos que compõem o discurso, justificando com duas razões: a primeira, por notar que eles possuem uma unidade semântica parecida com a que a TAL utiliza para descrever o sentido do enunciado. No que tange à descrição semântica do discurso, não necessariamente eles concordam com os limites de um enunciado, inclusive podem agrupar vários deles, já que cada subencadeamento terá que, pelo menos, articular-se a outros até formar o argumento ou a conclusão do discurso. A segunda razão diz respeito à função do subencadeamento no sentido global do discurso, cujas partes inter-relacionadas que o compõem não perdem as características que as tornam unidades, por isso, concomitantemente, devem ser entendidas e detalhadas com ênfase no papel de produzir o todo. “O subencadeamento só é assim percebido por contribuir para a construção do encadeamento global que constitui o todo do discurso” (Azevedo, 2006, 146).

Para melhor esclarecer as ideias propostas pela autora, julgo importante representar graficamente o esquema de subencadeamentos elaborado por ela, conforme retrata a figura 7.

Figura 7 – Encadeamento Global I



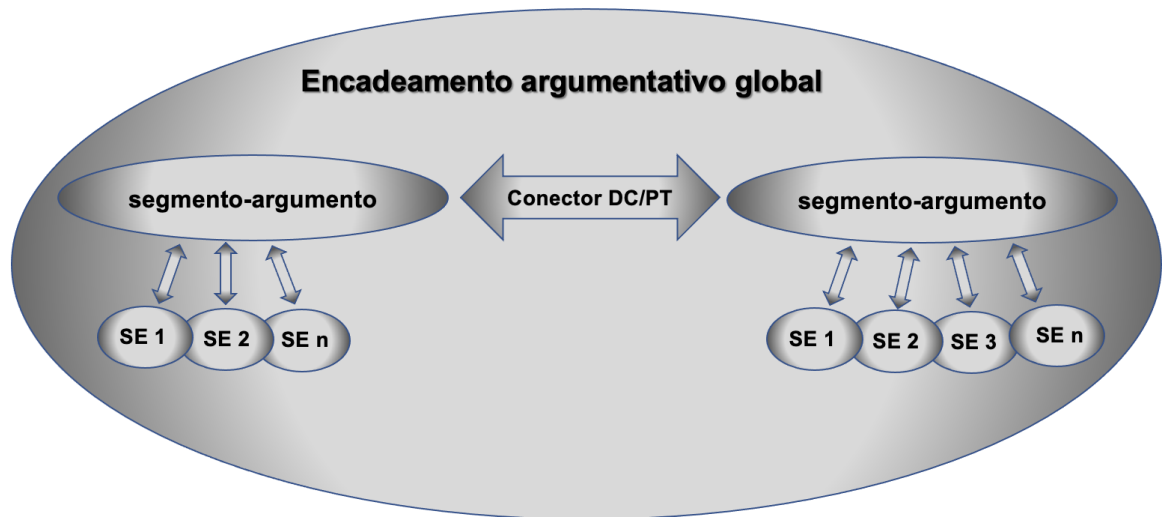
Fonte: Azevedo (2006, p. 146).

Na segunda subdivisão, **HI3.2**, Azevedo (2006) afirma que, conforme proposição da TAL, o enunciado evidencia uma multiplicidade de vozes, de pontos de vista apresentados pelo locutor, o que fica ainda mais perceptível no discurso, tanto pela escolha quanto pela posição dos subencadeamentos na composição do encadeamento global. Aceitando a proposição de Ducrot acerca da polifonia evidenciada nas entidades concretas da realização linguística, a autora acredita não ser possível reconhecer o encadeamento argumentativo que concede ao discurso uma unidade semântica, sem que ele expresse o ponto de vista que está sob responsabilidade do locutor desse discurso.

Para finalizar, a autora formula a **HI4**, à qual explica com base no princípio estruturalista da relação, afirmando que um encadeamento só é assim determinado pela ligação que estabelece com os outros e com o encadeamento argumentativo global. Desta forma, só se pode reconhecê-lo, se colaborar para formar ao menos um dos segmentos do encadeamento global ou para a sua inter-relação, razão pela qual não é possível estabelecer antecipadamente a sua extensão. Assim, levando em conta que o propósito da descrição semântica das entidades linguísticas de nível complexo é compor o encadeamento argumentativo global, que expõe o sentido de tais entidades, do qual deriva a construção da significação das entidades semânticas que nele subjazem, a estrutura do encadeamento argumentativo global é o que demarca os subencadeamentos tais como são configurados. Azevedo (2006, p. 150) conclui mencionando que “o subencadeamento só se define por oposição ao encadeamento global, só se constitui na medida em que é capaz de contribuir para a configuração dos segmentos argumento e/ou conclusão do encadeamento maior.”

Visando a esclarecer os aspectos ora abordados, reproduzo, na figura 8, o esquema gráfico elaborado pela linguista:

Figura 8 – Encadeamento Global II



Fonte: Azevedo (2006, p. 151).

Concluída a explanação dos pressupostos do Modelo, ratifico a intenção de amparar-me na TAL, de Oswald Ducrot e Carel, e MDSAD, de Tânia Maris de Azevedo, assumindo-as como hipóteses externas que servirão de arrimo para esta pesquisa.

6 APLICAÇÃO: ANÁLISE SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA

Conforme delimitação inicial, o objetivo desta pesquisa é fazer uma análise qualitativa de uma questão de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2022, a título de exemplo, utilizando como ferramenta o MDSAD, a fim de verificar se o sentido constituído pelo discurso (texto-base) pode levar à resolução da questão. Com vistas a esclarecer as definições metodológicas para alcançá-lo, passemos a algumas observações importantes.

Inicialmente, é pertinente observar alguns aspectos sobre a seleção da questão. Embora os microdados do ENEM sejam divulgados anualmente pelo INEP e que contenham informações detalhadas sobre o exame, para que gestores e instituições de ensino possam tabulá-los e analisá-los, as bases são disponibilizadas em um banco de dados cuja consulta exige conhecimentos aprofundados de informática, o que impossibilita que um leigo o faça. Por tal razão, as referências utilizadas nesta pesquisa foram coletadas da plataforma *ZBS Consulting*³⁰, que atua com tecnologia e desenvolvimento de soluções baseadas em dados e análises, a partir dos quais elabora relatórios que facilitam um acesso mais simples às informações.

A referida plataforma produz, anualmente, uma ferramenta de análise do ENEM, a partir dos microdados publicados pelo INEP, organizando-os em três principais seções: análise do questionário socioeconômico, rankings das escolas e acerto das questões. O compilado contempla indicadores que possibilitam um levantamento do desempenho dos participantes no certame, incluindo a especificação de questões com menor índice de acertos e taxas das alternativas mais ou menos escolhidas pelos candidatos em cada uma delas. Deve-se enfatizar, porém, que, para fins de análise, a plataforma considera apenas os candidatos que declararam ter concluído o Ensino Médio, ou seja, os que ainda estão cursando e os treineiros não estão incluídos, portanto, é importante considerar o escalonamento do total de estudantes que realizam a prova. No ano de 2022, de um total de 3.476.226 inscritos, 2.351.513³¹ realizaram a prova, dos quais 938.160 eram concluintes do Ensino Médio, conforme dados da ZBS ([2025]) e da Exame (2022).

Convém acrescentar que, dada a extensão da análise semântico-argumentativa, optou-se por examinar, a título de exemplo, apenas uma questão, que envolvesse compreensão leitora e tivesse baixo índice de acertos. Portanto, foi selecionada a de número 30, do caderno de prova

³⁰ Disponível para consulta em ZBS ([2025]). ZBS EDUCAÇÃO. Enem anteriores. [2025]. Disponível em: <https://www.zbs.com.br/enem-anteriores>. Acesso em: 11 jun. 2025.

³¹ EXAME. Enem 2022 tem uma das maiores abstenções da história; entenda. **Exame**, 21 nov. 2022. Disponível em: https://exame.com/brasil/enem-2022-tem-uma-das-maiores-abstencoes-da-historia-entenda/?utm_source=copiaecola&utm_medium=compartilhamento. Acesso em 11 abr. 2025.

azul de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, do ENEM de 2022, à qual registrou a marca de quarta questão mais errada na área. A opção de resposta correta é a letra C, com 14,8% de acertos. As demais alternativas tiveram o seguinte percentual de marcação: A (29%); B (15%); D (16%) e E (25%). Ainda, destaco que o enunciado da questão não será descrito semanticamente, contudo, suas instruções são fundamentais para orientar o recorte do texto-base que comporá o discurso a ser analisado, a fim de chegar à opção de resposta correta, conforme o gabarito.

Contextualizando, com base na matriz de referência ENEM, especificamente de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a habilidade avaliada na questão a ser analisada foi a H15: *Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político*, da competência de área 5, que é assim constituída: *Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção*.

Feitas tais considerações, passemos, então, à análise semântico-argumentativa da questão:

A senhora manifestava-se por atos, por gestos, e sobretudo por um certo silêncio, que amargava, que esfolava. Porém desmoralizar escancaradamente o marido, não era com ela. [...]

As negras receberam ordem para meter no serviço a gente do tal compadre Silveira: as cunhadas, ao fuso; os cunhados, ao campo, tratar do gado com os vaqueiros; a mulher e as irmãs, que se ocupassem da ninhada. Margarida não tivera filhos, e como os desejasse com a força de suas vontades, tratava sempre bem aos pequenitos e às mães que os estavam criando. Não era isso uma sentimentalidade cristã, uma ternura, era o egoísta e cru instinto da maternidade, obrando por mera simpatia carnal. Quanto ao pai do lote (referia-se ao Antônio), esse que fosse ajudar ao vaqueiro das bestas. Ordens dadas, o Quinquim referendava. Cada um moralizava o outro, para moralizar-se.

PAIVA, M. O. **Dona Guidinha do Poço**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s/d.

No trecho do romance naturalista, a forma como o narrador julga comportamentos e emoções das personagens femininas revela influência do pensamento

A capitalista, marcado pela distribuição funcional do trabalho.

B liberal, buscando a igualdade entre pessoas escravizadas e livres.

C científico, considerando o ser humano como um fenômeno biológico.

D religioso, fundamentado na fé e na aceitação dos dogmas do cristianismo.

E afetivo, manifesto na determinação de acolher familiares e no respeito mútuo.

Como foi dito anteriormente, para chegar à resposta dessa questão, é necessário voltar ao texto-base para identificar, conforme proposição do enunciado, o fragmento que se refere à *forma como o narrador julga comportamentos e emoções das personagens femininas*, para, a partir dele, compor o discurso que será analisado, buscando chegar à opção de resposta que revele, de acordo com o gabarito da questão, por qual dos pensamentos o narrador é influenciado. O excerto identificado para compor o discurso 1 – D (1) ficou constituído da seguinte forma:

D (1): *[...] a mulher e as irmãs, que se ocupassem da ninhada. Margarida não tivera filhos, e como os desejasse com a força de suas vontades, tratava sempre bem aos pequenitos e às mães que os estavam criando. Não era isso uma sentimentalidade cristã, uma ternura, era o egoísta e cru instinto da maternidade, obrando por mera simpatia carnal.*

Os enunciados que compõem o D (1) foram assim organizados:

Enunciado (1): *[Cabia à] mulher e [às] irmãs se ocuparem da ninhada*

Enunciado (2): *[Embora] desejasse filhos com a força de suas vontades, Margarita não os tivera*

Enunciado (3): *Margarida não tivera filhos [por isso] tratava sempre bem às mães que os estavam criando*

Enunciado (4): *Margarida não tivera filhos [por isso] tratava sempre bem aos pequenitos*

Enunciado (5): *Não era isso [tratar bem aos filhos e às mães] uma sentimentalidade cristã*

Enunciado (6): *Não era isso [tratar bem aos filhos e às mães] [sinal de] ternura*

Enunciado (7): *[tratar bem aos filhos e às mães] era o egoísta instinto da maternidade*

Enunciado (8): *[tratar bem aos filhos e às mães] era o cru instinto da maternidade*

Enunciado (9): *instinto da maternidade obrando por mera simpatia carnal*

Agora, consoante à proposição da HI3.2, iniciaremos com a análise polifônica de cada um dos enunciados:

Enunciado (1): *[Cabia à] mulher e [às] irmãs se ocuparem da ninhada*

Os enunciadores evidenciados pelo locutor, no enunciado (1), são:

E₁: *Existe uma organização de papéis/funções por gênero*

E₂: *A responsabilidade da mulher é cuidar dos filhos/sobrinhos(ninhada)*

E₃: *Várias crianças (pequenitos) serão cuidadas por Margarida*

E₄: *Várias crianças serão cuidadas pelas irmãs*

E₅: *[Cabia à] mulher e [às] irmãs se ocuparem da ninhada*

Em relação aos cinco enunciadores atualizados pelo locutor (L)³², no enunciado (1), L aceita **E₁**, **E₂**, **E₃**, e **E₄** e assume **E₅**. Ao assumir **E₅**, ele aceita que existe uma organização de papéis/funções por gênero e que a responsabilidade da mulher é cuidar dos filhos/sobrinhos (ninhada). Da mesma forma, consente que várias crianças (pequenitos) serão cuidadas por Margarida e pelas irmãs. Assim, tem-se, como resultado, o seguinte encadeamento argumentativo, expressando o posicionamento assumido pelo locutor em relação aos enunciadores:

EA₁: *gênero DC cuidado*

Enunciado (2): *[Embora] desejasse filhos com a força de suas vontades, Margarita não os tivera*

Por meio do enunciado (2), o locutor aponta para os seguintes enunciadores:

E₁: *Margarida tinha um forte desejo de ter filhos*

E₂: *O desejo de Margarida por filhos não se concretizou*

E₃: *A vontade de Margarida de ter filhos era intensa, mas insuficiente para mudar sua realidade biológica*

E₄: *[Embora] desejasse filhos com a força de suas vontades, Margarita não os tivera*

³² De acordo com a descrição feita na subseção 4.1 deste estudo, o locutor (L) é compreendido como aquele que se responsabiliza pelo enunciado, podendo ter três posicionamentos em relação aos pontos de vista do enunciador: *aceitá-los*, quando concorda com eles; *rejeitá-los*, quando discorda; ou *assumi-los*, quando se identifica com eles.

Frente aos quatro enunciadores postos em evidência no enunciado (2), o locutor aceita **E₁**, **E₂** e **E₃** e assume **E₄**. Dessa forma, ao assumir **E₄**, precisa aceitar que Margarida tinha um forte desejo de ter filhos e que este não se concretizou. Igualmente, aceita que a vontade de Margarida de ter filhos era intensa, mas insuficiente para mudar sua realidade biológica. Dito isso, fica expresso o seguinte encadeamento argumentativo diante do ponto de vista do locutor:

EA₂: *desejo intenso de maternidade PT neg-tornar-se mãe*

Enunciado (3): *Margarida não tivera filhos [por isso] tratava sempre bem às mães que os estavam criando*

São atualizados pelo locutor os seguintes enunciadores:

E₁: *Margarida teve filhos [por isso] tratava sempre bem às mães que os estavam criando*

E₂: Por não ter tido filhos, Margarida tratava bem às mães que os estavam criando

E₃: *O fato de não ser mãe biológica não impede Margarida de tratar bem às mães*

E₄: *Margarida não tivera filhos [por isso] tratava sempre bem às mães que os estavam criando*

Diante dos quatro enunciadores postos em cena no terceiro enunciado, o locutor recusa **E₁**, aceita **E₂** e **E₃**, assumindo **E₄**. Para assumir que *Margarida não tivera filhos [por isso] tratava sempre bem às mães que os estavam criando*, o locutor recusa que *Margarida teve filhos e que por isso tratava sempre bem às mães que os estavam criando*; mas aceita que ela não tivera filhos, por isso tratava bem às mães. Da mesma forma, aceita a afirmação de que o fato de não ser mãe biológica não a impede de tratar bem às mães. Com base no posicionamento do locutor diante dos enunciadores, o encadeamento decorrente é:

EA₃: *neg-filhos DC bom tratamento às mães*

Enunciado (4): *Margarida não tivera filhos [por isso] tratava sempre bem aos pequenitos*

São atualizados pelo locutor os seguintes enunciadores:

E₁: *Margarida teve filhos [por isso] tratava sempre bem aos pequenitos*

E₂: *O fato de não ser mãe biológica não impedia Margarida de tratar bem aos pequenitos*

E₃: *Margarida não tivera filhos, [por isso] tratava sempre bem aos pequenitos*

No quarto enunciado, diante dos três enunciadores postos em cena, o locutor recusa **E₁**, aceita **E₂** e assume **E₃**. Sendo assim, para assumir **E₃**, ele recusa que Margarida teve filhos e que por isso sempre tratava bem aos pequenitos; mas aceita que o fato de não ser mãe biológica não a impedia de tratar bem às crianças. Portanto, seu posicionamento sugere o seguinte encadeamento argumentativo diante dos enunciadores:

EA₄: *neg-filhos DC bom tratamento às crianças*

Enunciado (5): *Não era isso [tratar bem aos filhos e às mães] uma sentimentalidade cristã*

Neste enunciado, o locutor põe em cena os seguintes enunciadores:

E₁: *Sentimentalidade é um valor cristão*

E₂: *Tratar bem aos filhos e às mães pode ser considerado um valor cristão*

E₃: *Não era isso [tratar bem aos filhos e às mães] uma sentimentalidade cristã*

No enunciado (5), pelos três enunciadores atualizados, o locutor recusa **E₁**, aceita **E₂** e assume **E₃**. Ou seja, para assumir **E₃**, ele recusa que sentimentalidade é um valor cristão. Por outro lado, aceita que tratar bem aos filhos e às mães pode ser considerado um valor cristão. Tem-se, portanto, a expressão do seguinte encadeamento argumentativo pelo locutor:

EA₅: *bom tratamento DC neg-sentimentalidade cristã*

Enunciado (6): *Não era isso [tratar bem aos filhos e às mães] [sinal de] ternura*

Neste enunciado, o locutor atualiza os seguintes enunciadores:

E₁: *Tratar bem aos filhos e às mães era sinal de ternura*

E₂: *Tratar bem aos filhos e às mães pode ser considerado um indicativo de ternura*

E₃: *Não era isso [tratar bem aos filhos e às mães] uma ternura*

Acerca dos três enunciadores postos em evidência no enunciado (6), o locutor recusa **E**₁, aceita **E**₂ e assume **E**₃. Assumindo **E**₃, ele recusa que tratar bem aos filhos e às mães era sinal de ternura. Entretanto, aceita que tal comportamento pode ser considerado um indicativo de ternura. Consequentemente, o encadeamento argumentativo resultante do posicionamento de L, frente aos enunciadores é:

EA₆: *bom tratamento DC neg-ternura*

Enunciado (7): *[tratar bem aos filhos e às mães] era o egoísta instinto da maternidade*

Neste enunciado, o locutor põe em cena os seguintes enunciadores:

E₁: *A maternidade é considerada uma forma de comportamento instintivo*

E₂: *O instinto da maternidade é egoísta*

E₃: *[tratar bem aos filhos e às mães] era o egoísta instinto da maternidade*

No sétimo enunciado, tendo em vista os três enunciadores atualizados, o locutor aceita **E**₁ e **E**₂ e assume **E**₃. Sendo assim, ao assumir **E**₃, ele aceita que a maternidade é considerada uma forma de comportamento instintivo e que o instinto da maternidade é egoísta. Nesse sentido, sua posição, diante dos enunciadores, sugere o seguinte encadeamento argumentativo:

EA₇: *tratar bem às crianças e às mães DC egoísmo instintivo da maternidade*

Enunciado (8): *[tratar bem aos filhos e às mães] era o cru instinto da maternidade*

Neste enunciado, o locutor atualiza os seguintes enunciadores:

E₁: *Desejar ser mãe é um instinto*

E₂: *O instinto de maternidade é [genuíno]*

E₃: *[tratar bem aos filhos e às mães] era o cru instinto da maternidade*

O oitavo enunciado torna evidentes três enunciadores, diante dos quais o locutor aceita **E**₁ e **E**₂ e assume **E**₃. Para assumir **E**₃, ele aceita que desejar ser mãe é um instinto e que o instinto de maternidade é genuíno. Com isso, sua posição diante dos enunciadores resulta no encadeamento:

EA₈: *tratar bem às crianças e às mães DC cru instinto da maternidade*

Enunciado (9): *instinto da maternidade obrando por mera simpatia carnal*

Neste enunciado, o locutor põe em cena os seguintes enunciadores:

E₁: *o instinto da maternidade se manifesta por meio da ação de Margarida*

E₂: *o instinto da maternidade operava apenas biologicamente*

E₃: *[o instinto da maternidade] obrando por mera simpatia carnal*

No nono enunciado, o locutor aceita **E₁** e **E₂** e assume **E₃**. Ao assumir **E₃**, ele precisa aceitar que o instinto da maternidade se manifesta por meio da ação de Margarida e que este operava apenas biologicamente. Em decorrência disso, o posicionamento do locutor sugere o seguinte encadeamento argumentativo:

EA₉: *instinto materno DC operação biológica*

Em síntese, como resultado da análise polifônica, tem-se os seguintes encadeamentos argumentativos referentes ao D (1):

EA₁: *gênero DC cuidado*

EA₂: *desejo intenso de maternidade PT neg-tornar-se mãe*

EA₃: *neg-filhos DC bom tratamento às mães*

EA₄: *neg-filhos DC bom tratamento às crianças*

EA₅: *bom tratamento DC neg-sentimentalidade cristã*

EA₆: *bom tratamento DC neg-ternura*

EA₇: *tratar bem às crianças e às mães DC egoísmo instintivo da maternidade*

EA₈: *tratar bem às crianças e às mães DC cru instinto da maternidade*

EA₉: *instinto materno DC operação biológica*

O **EA₁**, sob o aspecto normativo, relaciona os conceitos: *gênero DC cuidado*, cujo bloco semântico resultante associaria *gênero* e *cuidado* ou *gênero-cuidado*. Na língua, ele poderia ser assim atualizado: *é papel da mulher (gênero feminino) cuidar dos filhos/crianças*.

No **EA₂**, sob o aspecto transgressivo, relaciona os conceitos: *desejo intenso de maternidade PT neg-tornar-se mãe*, conseqüentemente, o bloco semântico resultante seria

desejo intenso de maternidade e neg-tornar-se mãe ou desejo intenso de maternidade-neg-tornar-se mãe. Na língua, ele poderia ser evidenciado por: o intenso desejo de ser mãe não tem o poder de tornar uma mulher mãe.

Também atendendo ao aspecto normativo, o EA₃ põe em relação os conceitos: *neg-filhos DC bom tratamento às mães*. Desse encadeamento, decorreria no bloco semântico *neg-filhos e bom tratamento às mães* ou *neg-filhos-bom tratamento às mães*. Sua representação, na língua, poderia ser: *mulheres que não têm filhos tratam com deferência àquelas que os têm.*

O EA₄, a partir do aspecto normativo, são relacionados os conceitos: *neg-filhos DC bom tratamento às crianças*, o que resultaria no bloco *neg-filhos e bom tratamento às crianças* ou *neg-filhos-bom tratamento às crianças*. Na língua, sua realização poderia ser: *mulheres que não têm filhos tratam bem às mulheres que os têm.*

Em EA₅, há um aspecto normativo, que põe em relação os conceitos: *bom tratamento DC neg-sentimentalidade cristã*. Isso decorreria no bloco semântico *bom tratamento e neg-sentimentalidade cristã* ou *bom tratamento-neg-sentimentalidade cristã*, que na língua poderia ser concretizado como: *o fato de tratar bem às crianças e mães não é sinônimo de sentimentalidade cristã.*

Apresentando um aspecto normativo, EA₆ associa os conceitos: *bom tratamento DC neg-ternura*, que desencadearia o bloco semântico *bom tratamento e neg-ternura* ou *bom tratamento- neg-ternura*, cuja atualização, na língua, poderia ser: *o fato de tratar bem às crianças e mães não é sinônimo de ternura.*

O EA₇ articula os conceitos: *tratar bem às crianças e às mães DC egoísmo instintivo da maternidade* e que levaria ao bloco semântico *tratar bem às crianças e às mães e egoísmo instintivo da maternidade* ou *tratar bem às crianças e às mães-egoísmo instintivo da maternidade*, o qual pode ser assim realizado na língua: *o bom tratamento dispensado a mães e filhos é resultado do egoísmo instintivo da maternidade.*

O EA₈, sob o aspecto normativo, relaciona os conceitos: *tratar bem às crianças e às mães DC cru instinto da maternidade*, cujo bloco semântico resultante associaria *tratar bem às crianças e às mães e cru instinto da maternidade* ou *tratar bem às crianças e às mães-cru instinto da maternidade*. Na língua, ele poderia ser assim atualizado: *o bom tratamento dispensado a mães e filhos é resultado do cru instinto da maternidade.*

No último enunciado, EA₉, as ideias postas em relação, sob o aspecto normativo, são: *instinto materno DC operação biológica*, o que promoveria o bloco semântico *instinto materno e operação biológica* ou *instinto materno-operação biológica*, para o qual a realização linguística poderia ser: *o instinto materno é uma operação biológica.*

Observando o que Azevedo (2006) propõe na **HI3.1**, com a análise dos enunciados do **D (1)**, tem-se como resultado os encadeamentos argumentativos que se referem aos nove enunciados que o compõem. Eles serão a base para a formulação dos subencadeamentos que contribuem para a composição do **EAG**.

Nesse sentido, o exame dos encadeamentos argumentativos **EA₁** e **EA₄**, estabelecidos em *DC* (em português, *portanto*) resultam no subencadeamento **SE₁**, já que eles levam à conclusão de que, se à mulher, por razões de gênero, é atribuída a função de cuidar dos filhos/crianças e se, mesmo na ausência de filhos, ela lhes dispensa bom tratamento, o cuidado se manifesta como uma prática que independe da maternidade biológica. Dessa forma, o **EA₁** fornece o fundamento normativo que vincula a mulher ao cuidado; ao passo que o **EA₄** explicita como esse papel se realiza, ainda que na ausência de filhos próprios. Consequentemente, a composição do **SE₁** se estabelece, sob o aspecto normativo, pelos conceitos *neg-filhos* e *bom tratamento* ou pelo bloco semântico *neg-filhos-bom tratamento*, manifestando-se da seguinte forma:

SE₁: *neg-filhos DC bom tratamento*

Por outro lado, os encadeamentos **EA₂**, com uma relação estabelecida em *PT* (em português, *no entanto*); e **EA₃** e **EA₄**, em *DC*, são responsáveis pelo **SE₂**. Ao passo que **EA₂** introduz a questão de um desejo legítimo que, apesar de intenso, não se concretiza; **EA₃** e **EA₄** reforçam a ideia de que, mesmo não tendo filhos, há uma manifestação de cuidado, tanto com as crianças quanto com suas mães, o que evidencia a persistência de um comportamento associado à função materna. A junção dessas ideias permite concluir que, mesmo quando há um forte desejo pela maternidade, ele pode não se concretizar; e essa ausência de filhos, por sua vez, não impede que surjam comportamentos substitutivos ou compensatórios, como dispensar bom tratamento a mães e seus filhos.

Assim sendo, o segundo subencadeamento é constituído, sob o aspecto transgressivo, pelo par de ideias *maternidade desejada* e *neg-filhos*, ou, ainda, pelo bloco semântico *maternidade desejada-neg-filhos*.

SE₂: *maternidade desejada PT neg-filhos*

O terceiro subencadeamento tem origem em **EA₁**, **EA₅** e **EA₆**, todos postos em relação por *DC*. O **EA₁**, que já compõe o **SE₁**, é também essencial para a constituição do **SE₃**, uma vez

que é o responsável pela ideia de que cuidar dos filhos é atribuição da mulher, enquanto **EA₅** e **EA₆** complementam com a negação de que o comportamento de tratar bem às mães e seus filhos tenha origem em sentimentalidade cristã ou ternura. Dessa forma, o subencadeamento é composto pelos conceitos *cuidado* e *neg-sentimentalidade cristã/ternura* ou pelo bloco semântico *cuidado-neg-sentimentalidade cristã/ternura*, tendo em vista o aspecto transgressivo, ficando assim articulado:

SE₃: *cuidado PT neg-sentimentalidade cristã/ternura*

O quarto e último subencadeamento é o resultado dos três últimos encadeamentos, **EA₇**, **EA₈** e **EA₉**, todos interligados por *DC*. Os dois primeiros praticamente compartilham o mesmo par conceitual, sugerindo que o tratamento dispensado por Margarida às mães e crianças decorre de instinto materno, o qual é caracterizado, conforme se observa nos enunciados 7 e 8, como *egoísta* e *cru*. Já o **EA₉** endossa tal compreensão, ao explicitar que o dito instinto tem origem numa função biológica, ou seja, é desprovido de motivação afetiva ou moral. Sendo assim, se o bom tratamento se dá por instinto, o cuidado é resultado de uma operação biológica.

Em decorrência disso, o **SE₄** se constitui observando o aspecto normativo, pelos conceitos *cuidado e operação biológica* ou pelo bloco semântico *cuidado-operação biológica*, portanto, tem-se a seguinte formulação:

SE₄: *cuidado DC operação biológica*

Sintetizando a constituição dos subencadeamentos, temos:

EA₁: *gênero DC cuidado*

EA₄: *neg-filhos DC bom tratamento às crianças*

SE₁: *neg-filhos DC bom tratamento*

EA₄: *neg-filhos DC bom tratamento às crianças*

EA₃: *neg-filhos DC bom tratamento às mães*

EA₂: *desejo intenso de maternidade PT neg-tornar-se mãe*

SE₂: *maternidade desejada PT neg-filhos*

EA₁: *gênero DC cuidado*

EA₅: *bom tratamento DC neg-sentimentalidade cristã*

EA₆: *bom tratamento DC neg-ternura*

SE₃: *cuidado PT neg-sentimentalidade cristã/ternura*

EA₇: *tratar bem às crianças e às mães DC egoísmo instintivo da maternidade*

EA₈: *tratar bem às crianças e às mães DC cru instinto da maternidade*

EA₉: *instinto materno DC operação biológica*

SE₄: *cuidado DC operação biológica*

Concluída a etapa da análise polifônica, que indica a posição do locutor frente aos enunciadores presentes no discurso; revelados os encadeamentos argumentativos resultantes; apresentados os subencadeamentos que fazem a inter-relação dos enunciados e tendo em vista os conceitos relacionados: *gênero, desejo intenso de maternidade, neg-filhos, bom tratamento, tratar bem às crianças e às mães, instinto materno; cuidado, neg-tornar-se mãe, bom tratamento às mães, bom tratamento às crianças, neg-sentimentalidade cristã, neg-ternura egoísmo instintivo da maternidade, cru instinto da maternidade e operação biológica*, de acordo com a **HI4**, a partir dos **SE₁**, **SE₂**, **SE₃** e **SE₄**, depreende-se que o primeiro segmento do encadeamento argumentativo global (**EAG**) pode ser expresso pelo conceito *cuidado maternal* e o segundo pelo conceito *operação biológica*, ficando assim constituído:

EAG: *cuidado maternal DC operação biológica*

Conforme os desdobramentos feitos até aqui, percebe-se que **SE₁**, **SE₂**, **SE₃** e **SE₄** se articulam progressivamente para a constituição do **EAG**, que, de forma clara, aponta para a alternativa correta da questão, conforme indica o gabarito. Observando-o, percebe-se que os conceitos relacionados em **SE₁** revelaram que, mesmo com a ausência de filhos, a mulher manifesta seu instinto materno por meio do cuidado dispensado a mães e filhos. Tal ideia é acentuada pelo **SE₂**, que relaciona o desejo não realizado de maternidade à atitude compensatória de tratar bem às mães e crianças. **SE₃**, por sua vez, reforça essa atitude aparentemente deslocada, ao negar que ela decorra de valores afetivos ou religiosos, como sentimentalidade cristã ou ternura, ao mesmo tempo em que retoma a responsabilidade feminina pelo cuidado. Por fim, o **SE₄** é o ponto de culminância dessa percepção, ao associar o cuidado ao instinto materno, entendido como manifestação irracional de uma função biológica, claramente desprovida de consciência ou virtude.

É pertinente observar que o processo de descrição semântico-argumentativa coloca em evidência o segundo nível de leitura proposto por Azevedo (2016), o da compreensão, o qual está subdividido em dois modos, conforme retratado na subseção 3.1. O primeiro, analítico, pode ser percebido na análise polifônica, que exige que o leitor identifique os pontos de vista pressupostos, aquele que o locutor assume e a forma como eles se articulam para constituir o sentido do discurso; ou seja, decompõe-se suas partes - palavras e enunciados -, examinando as relações existentes entre elas, a fim de compreender sua totalidade. O segundo, o modo sintético que, contrariamente ao seu antecedente, faz o movimento de reconstituição do discurso, revela-se na composição dos subencadeamentos e EAG, cuja constituição demanda que se recomponha os constituintes do discurso, para então chegar à sua unidade semântica.

Voltando ao enunciado da questão do ENEM, que versa: *No trecho do romance naturalista, a forma como o narrador julga comportamentos e emoções das personagens femininas revela influência do pensamento*. Se é o fator biológico que determina o comportamento de Margarida, como se percebe pela análise, dentre as alternativas apresentadas, indubitavelmente é possível chegar à opção C, *científico, considerando o ser humano como fenômeno biológico*, que corresponde diretamente à ideia de que o ser humano, neste caso a mulher, é visto como um organismo regido por impulsos naturais, que se afasta, portanto, de razão, intencionalidade ou valores sociais.

Um ponto que merece destaque é que, mesmo havendo, no enunciado da questão, clara referência à *forma como o narrador julga comportamentos e emoções femininas*, 29% dos candidatos escolheram a opção de resposta A, hipoteticamente pela alusão à distribuição de tarefas apresentada no texto-base, que talvez remeta, à primeira vista, a uma lógica funcional associada ao sistema capitalista. A alternativa B foi assinalada por 15% dos estudantes, possivelmente pela referência a *negras*, ainda que não haja, na questão, qualquer menção à igualdade ou desigualdade entre pessoas escravizadas e livres. Sobre a opção D, apesar de o próprio texto-base negar explicitamente que a ação de Margarida decorra de fé ou moral cristã, como se percebe no trecho *não era [...] sentimentalidade cristã*, ela foi a escolhida por 16% dos candidatos. O mesmo pode ser observado na alternativa E, assinalada por 25% dos estudantes, cuja possibilidade de marcação poderia ser imediatamente descartada, já que o comportamento de Margarida é descrito como desprovido de valor afetivo, baseado em “simpatia carnal” e “instinto”, não em empatia ou acolhimento.

Diante do que foi apresentado, creio ter conseguido demonstrar que, para além do êxito em chegar à opção correta de resposta com a aplicação do Modelo, a análise, ainda que de um *corpus* restrito, portanto insuficiente para chegar a conclusões categóricas, apontou para um

déficit no desenvolvimento dos alunos em relação às habilidades relacionadas à leitura, compreensão e interpretação de texto, considerando que estes, preponderantemente, assinalaram alternativas que não se sustentam nos próprios elementos linguísticos expressos no texto-base, o que demonstra que a leitura fragmentada ou desatenta pode ser uma das razões para que incorram em erro e consequentemente tenham baixo desempenho nas avaliações de larga escala.

Pelas descobertas feitas a partir da análise, deduzo que este estudo possa ser um bom pressuposto de base para pensar em estratégias pedagógicas voltadas ao ensino de leitura, especialmente aquelas que considerem a construção de sentido pelo discurso, conforme proposto pelo Modelo. A partir disso, torna-se viável pensar na elaboração de propostas didáticas que auxiliem o professor a promover, em sala de aula, a compreensão leitora em sua dimensão semântico-argumentativa, contribuindo, assim, para que os alunos se tornem leitores mais críticos, capazes de compreender e interpretar diferentes textos com mais profundidade e precisão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cumpridas as etapas previstas para o desenvolvimento desta pesquisa, chegou o momento de avaliar o que foi construído até aqui, de analisar os resultados e as fragilidades identificadas. Mas antes, tomo a liberdade de fazer uma reflexão, na pele de alguém que não acreditava em si, tampouco na possibilidade de um dia ter este lugar de fala. Lembro meu leitor que milito como professora da Educação Básica, o que, por contraditório que pareça, talvez tenha sido o meu maior entrave no decurso do mestrado. Ao tempo em que estar em sala de aula me possibilita perceber claramente quais são as reais dificuldades de aprendizagem que precisam ser trabalhadas nos meus alunos, sou consumida por uma carga horária extenuante para dar conta dos compromissos pedagógicos e financeiros. Sem contar o sistema educacional, que, a despeito da lógica, não dá qualquer incentivo ao profissional que busca por aperfeiçoamento.

Dito isso, trata-se de uma escolha que precisa ser feita apesar dele e não por ele. Não quero, com isso, justificar as falhas que possa ter cometido durante o percurso de pesquisadora, pois sei que sou a regra e não a exceção, mas devo dizer que é de tempo que se alimenta o ensino; é de tempo que se alimenta a aprendizagem e é de tempo que se alimenta a qualidade de ambos; portanto, geri-lo está longe de ser tarefa fácil.

Para mais, na educação, onde supostamente deveria ser o templo dos versados, travam-se discussões, não infundadas, sobre a escassez dos holerites, sobre o desprestígio do magistério e sobre as mazelas de uma rotina que exaure e provoca efeitos nocivos à saúde mental e física. Nessa esfera, muito longe de um mundo ideal e onde o ato de educar tem esmaecida a sua beleza, buscam conforto uns nos outros profissionais desmotivados e achincalhados por uma sociedade doente, que, consumida pela falta de tempo, terceiriza a educação dos filhos à escola e sobrecarrega o professor com demandas que não lhe cabem. Ou seja, não é na escola que se discute educação; é na escola que ela vem paulatinamente sendo tangenciada.

Com isso, pretere-se exatamente o que poderia, de fato, trazer mudanças significativas ao ensino: o estudo; porque estudar cansa, desacomoda, “aumenta a carga de trabalho” e “não compensa nas progressões funcionais”. Infelizmente, este é o discurso mais recorrente lá, no “templo dos versados”. Não me excludo por completo desse círculo vicioso, porque o meio deveras nos influencia, a diferença é que escolhi sair dele. Afinal, se reclamar adiantasse, a educação estaria livre de problemas. Se escrevo estas palavras, é porque, em respeito à profissão que escolhi, penso que elas devem ficar registradas para motivar àqueles cuja vontade de

procurar soluções no estudo é maior do que a coragem de enfrentar os desafios que o acompanham.

Feitas as ponderações iniciais, volto ao ponto central desta pesquisa, retomando seu objetivo, que foi assim estruturado: fazer uma análise qualitativa de uma questão de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2022, a título de exemplo, utilizando como ferramenta o MDSAD, a fim de verificar se o sentido constituído pelo discurso (texto-base) pode levar à resolução da questão. Foi pensando em formas de atingi-lo que cheguei à Semântica Argumentativa, ao MDSAD e conseqüentemente ao seguinte problema de investigação: *De que forma o Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso (MDSAD) pode contribuir para a compreensão leitora do enunciado de uma questão de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2022?*

Tomando-o como norte, o trabalho foi direcionado a contemplar cada um dos objetivos específicos delimitados no escopo da pesquisa. Tendo em vista essa finalidade, o ponto de partida, no segundo capítulo, foi uma contextualização para apresentar um panorama da educação brasileira, com a abordagem da importância das diretrizes curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com menção aos desafios enfrentados em sua implementação, sobretudo diante das desigualdades regionais e limitações de políticas públicas. Com isso, a intenção era destacar o papel fundamental do professor como agente de transformação social, bem como a centralidade da leitura e da compreensão leitora como habilidades estruturantes no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Também neste capítulo, foram analisados os resultados do ENEM e do PISA, na tentativa de dimensionar a posição do Brasil em avaliações de larga escala. Concluída a etapa de contextualização, penso ter ficado inequívoca a necessidade de buscar estratégias pedagógicas mais eficazes para melhorar o baixo desempenho dos estudantes brasileiros, principalmente em leitura, já que eles apontam para uma alarmante distância entre as metas da BNCC e a realidade educacional do país, preconizando a urgência em investimentos estruturais e pedagógicos.

A fim de melhor compreender os fundamentos teóricos que sustentam o MDSAD, a partir do terceiro capítulo, foram explanadas as contribuições linguísticas basilares para a estruturação da pesquisa. Tendo em mãos a forma como Azevedo (2016) concebe a compreensão leitora, a etapa seguinte foi pautada na retomada de alguns postulados de Saussure, na qual foram abordados conceitos fundamentais como *linguagem*, *língua*, *fala* e *signo linguístico*, cuja articulação entre *significante* e *significado* é a base da noção de *valor* do

signo e da organização do sistema linguístico, no modo como este ícone da linguística a forja. Neste mesmo capítulo, a argumentação linguística de Ducrot foi apresentada com o propósito de diferenciá-la da retórica tradicional, ao considerar que o sentido de um enunciado é construído na própria estrutura da língua e não em elementos externos a ela.

No quarto capítulo, com a apresentação da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), formulada por Oswald Ducrot, o propósito era compreender os princípios da teoria que sustenta o MDSAD. Fundamentada na linguística de Saussure, a TAL defende que a argumentação está na própria língua, ou seja, é a estrutura linguística que fornece os subsídios para a construção de sentido. Sua evolução para a Teoria da Polifonia trouxe a compreensão do enunciado como a manifestação de múltiplas vozes e pontos de vista, culminando na versão mais atual, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), que introduz a ideia de que o sentido de uma palavra decorre dos encadeamentos argumentativos autorizados por ela, sejam eles normativos ou transgressivos, demarcados por conectores como *portanto* e *no entanto*, respectivamente.

O Modelo Teórico-Metodológico para Descrição do Sentido do Discurso (MDSAD), desenvolvido por Tânia Maris de Azevedo, com base na Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre e Marion Carel, foi apresentado no quinto capítulo, com vistas a compreender a aplicação que dele será feita. O referido Modelo propõe a construção de uma “máquina de simulação” capaz de reproduzir a constituição do sentido nos discursos, reposicionando a análise do nível elementar (frase/enunciado) para o nível complexo (texto/discurso).

Azevedo (2006) estrutura-o em hipóteses externas (HE), às quais se referem aos princípios teóricos, como a interdependência semântica dos encadeamentos e a presença da argumentação na língua; e internas (HI), que operacionalizam a análise do discurso como encadeamento argumentativo complexo, composto por subencadeamentos. A autora também incorpora a noção de polifonia, entendendo o locutor como responsável por diversos pontos de vista (enunciadores). Nesse sentido, o discurso é percebido como a realização linguística de um bloco semântico abstrato, cujo sentido global emerge da articulação recursiva e interdependente entre os subencadeamentos.

No sexto capítulo, conforme proposição inicial, foi realizada a aplicação do MDSAD a fim de fazer, a título de exemplo, a análise semântico-argumentativa de uma questão de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM, do exame realizado em 2022, cujo percentual de acertos pelos candidatos foi de 14,8%. Lembrando que, dentre os critérios de seleção, estava priorizar uma questão cujo conteúdo envolvesse compreensão leitora.

Cumprindo cada uma dessas etapas, acredito ter atingido os objetivos específicos propostos neste estudo, da mesma forma que reputo como satisfatórios os resultados alcançados, já que foi possível chegar à opção correta de resposta, conforme o gabarito, observando somente o discurso analisado, tendo em vista o que preconizava o enunciado da questão. Tal como foi estruturada, a aplicação do Modelo ratificou suas hipóteses internas e externas, com destaque à primeira delas, **HE1**, que versa: “*a argumentação está na língua*” (Azevedo, 2006, p. 131, grifos da autora), por ser considerada o princípio fundamental não só do MDSAD, mas da própria Teoria da Argumentação na Língua.

De modo extensivo, é oportuno retomar que todos os movimentos da análise estão interligados; quer dizer, a conclusão da investigação polifônica leva à indicação dos encadeamentos argumentativos e subencadeamentos, os quais conduzem ao Encadeamento Argumentativo Global, que, por sua vez, revela a significação do discurso, após evidenciar a relação semântica estabelecida entre os seus conceitos.

Nesse sentido, vale retomar a crença de Azevedo (2006), referida na **HI2**, de que os subencadeamentos não se relacionam de forma linear, mas recursiva, já que o sentido de um subencadeamento subsequente pode ressignificar os precedentes, redefinindo, assim, o sentido global do discurso. Este é concebido como o encadeamento argumentativo que realiza um bloco semântico, assim sendo, “a recursividade e, portanto, a reinterpretação, se impõem pela própria noção de interdependência semântica que é constitutiva da definição de encadeamento” (Azevedo, 2006, p. 143). Isto posto, a operacionalização de cada uma das etapas da análise permite identificar os mecanismos pelos quais o discurso se estrutura semanticamente, exigindo, além de uma leitura atenta, um constante movimento de “vai e vem” entre o texto-base, o discurso analisado, o enunciado da questão e as opções de resposta; da mesma forma, isso ficou claro na constituição dos subencadeamentos para chegar ao EAG. Tal dinâmica é de extrema importância para que o processo de compreensão leitora seja efetivo, uma vez que pressupõe que ele, além de não se dar de forma linear, depende da articulação de múltiplos sentidos mobilizados pelo discurso.

Em tempo, ainda que o uso do Modelo, como ferramenta de análise, reserve certa complexidade aos que não detêm minimamente seus pressupostos, sua simplificação, via transposição didática, poderia auxiliar o professor, principalmente na elaboração de questões que factualmente qualifiquem a competência leitora do aluno, admitindo que, em cada uma das etapas da análise, é possível, sem lançar mão de dedução, descrever e elucidar o sentido do discurso. Sob essa perspectiva, ter-se-ia um recurso pedagógico valioso para aplicar à leitura de qualquer tipo ou gênero textual, sobretudo articulado aos níveis de leitura propostos por

Azevedo (2016), os quais orientam, de forma progressiva e reiterada, o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora. A decodificação, a compreensão analítica e a compreensão sintética permitem estruturar um percurso metodológico, por meio do qual o aluno seria favorecido na construção do sentido em diferentes níveis, desde o reconhecimento das unidades linguísticas até a apreensão da totalidade do discurso.

Antes de mencionar os limites inerentes à natureza qualitativa desta pesquisa, importa observar que, pessoalmente, foi desafiador o exercício de transitar da análise sintática para a semântica, talvez pela influência da formação acadêmica e do exercício da docência; mas independentemente disso, devo considerar que a pesquisa me permitiu, em certa medida, romper com essa acomodação intelectual. Feito esse escólio, saliento que o recorte analítico adotado foi assumido de forma consciente, com o propósito de assegurar a coerência com as teorias de base e com a profundidade metodológica da análise. A escolha de um *corpus* restrito a uma única questão do ENEM, embora suficientemente representativa para alcançar os objetivos propostos, mostrou-se necessária em razão da amplitude da descrição semântico-argumentativa e das limitações impostas pela extensão da dissertação, o que, evidentemente, impossibilitou o exame de outras questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ou, ainda, de outras áreas do conhecimento, o que talvez possa ser proposto em estudos subsequentes.

Guardadas as devidas proporções, acredito ter chegado a uma resposta positiva ao problema de investigação, tendo em vista que a aplicação do Modelo se mostrou um instrumento didático efetivo para o que se propõe. Com os estudos realizados e frente aos resultados encontrados, suponho estar diante de uma “máquina de simulação” que pode perfeitamente ser simplificada, a fim de torná-la exequível à metodologia de ensino do professor, que, com os devidos ajustes, pode adequá-la às práticas pedagógicas voltadas à leitura em sala de aula. Dito isso, não restam dúvidas de que a análise empreendida, ainda que aplicada a uma única questão do ENEM, comprovou a pertinência do Modelo como ferramenta teórica e metodológica eficaz para desenvolver habilidades de compreensão leitora.

Não obstante, vagando obviamente pelo campo da especulação, no início desta pesquisa, arrisquei o palpite de que o baixo desempenho dos estudantes, na questão analisada, fosse inversamente proporcional à sua complexidade, o que, considerando as observações feitas na seção 6 deste estudo, sobre as possíveis justificativas para que assinalassem, majoritariamente, as opções de resposta incorretas, supõe-se que o baixo índice de acertos possa, em maior grau, ser creditado à não consolidação da competência leitora do que ao nível de complexidade da questão propriamente dito. Por mais que seja mera hipótese, talvez seja

mais um indício do quão urgente é que as atenções se voltem para a primazia incutida na dita competência.

Ainda, pesquisas futuras podem ser realizadas mirando no desenvolvimento de uma transposição didática que compreenda as etapas do Modelo, para aplicação a questões do ENEM de outras áreas do conhecimento, ou quem sabe as que envolvam lógica, uma vez que representa, para boa parte das pessoas, um grande desafio. Também, poder-se-ia criar sequências didáticas voltadas à descrição semântico-argumentativa de diferentes discursos, às quais, para fins de testagem, poderiam ser aplicadas, por um período determinado, a uma turma do Ensino Fundamental ou Médio, culminando em um simulado, criado nos mesmos moldes das sequências, para averiguar a efetividade da ferramenta na prática.

Ao lançar mão de um recurso que seja didaticamente funcional, o professor estará devidamente instrumentalizado para o efetivo aprimoramento de habilidades relacionadas à compreensão leitora, com o fito de preparar o aluno não só para a realização de exames complexos, a exemplo do ENEM, mas para melhor compreender o mundo que o cerca.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Tânia Maris de. **Em busca do sentido do discurso**: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 73-81, jan./mar. 2016.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Aprendizagem da compreensão leitora: uma proposta de transposição didática da Teoria da Polifonia e da Teoria dos Blocos Semânticos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 80, p. 94-103, maio/ago. 2019.

BARBISAN, Leci B.; GRAEFF, Telissa F.; MACHADO, Rejane F.; SILVA, Carmen Luci da C. Locutor (3) (verbetes) *In*: FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2023. p. 158.

BITTENCOUT, Julinho. Caetano Veloso reflete sobre o Vale do Silício em canção inédita. **Revista Fórum**, São Paulo, 17 set. 2021. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/opiniaio/2021/9/17/caetano-veloso-reflete-sobre-vale-do-silicio-em-cano-inedita-103467.html>. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Documento Básico Enem**. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: INEP, 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_fundamentacao_teorico_metodologica.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência para o ENEM 2024**. Brasília: INEP/MEC, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, [2024]a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Brasília, [2024]b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 12 abr. 2024.

CEREZOLI, Andréia Inês Hanel. **A alteridade na relação locutor-enunciadores: potencialidades da Teoria da Polifonia para a qualificação do desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora**. 2020. 89 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Caxias do Sul em associação ampla UniRitter. Caxias do Sul, RS, 2020.

CHIAPINOTTO, Diego. **Contribuições da concepção polifônica do sentido para o desenvolvimento da compreensão leitora no Ensino Superior**. 2020. 103 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Caxias do Sul em associação ampla UniRitter. Caxias do Sul, RS, 2020.

CARNEIRO, Waltersar José de Mesquita. **O encadeamento argumentativo na Teoria da Argumentação na Língua**. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2006.

CUNHA, M. B. da. As notas do ENEM e do PISA e a ausência de bibliotecas escolares no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, [S.l.], v. 13, n. 1, 1–4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rici.v13.n1.2020.29616>. Acesso em: 10 abr. 2024

CORDEIRO, R. S.; CASTRO MORINI, M. S. BNCC e ENEM: possíveis diálogos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 889–910, 2020. DOI: 10.21573/vol36n32020.103548. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/103548>. Acesso em: 12 abr. 2024.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. **Dicionário das ciências de Linguagem**. Tradução de António José Massano *et al.* Lisboa: Dom Quixote, 1974.

DUCROT, Oswald. Enunciação. *In*: ENCICLOPÉDIA EINAUDI: Linguagem – Enunciação. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. p. 368-393.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald; CAREL, Marion. **La Semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semânticos**. Buenos Aires: Colihue, 2005.

DUCROT, Oswald. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

EXAME. Enem 2022 tem uma das maiores abstenções da história; entenda. **Exame**, 21 nov. 2022. Disponível em: https://exame.com/brasil/enem-2022-tem-uma-das-maiores-abstencoes-da-historia-entenda/?utm_source=copiaecola&utm_medium=compartilhamento. Acesso em 11 abr. 2025.

FALKENBACH, Luciana Idiarte Soares; AZEVEDO, Tânia Maris de. A Teoria da Argumentação na Língua no ensino de compreensão leitora: uma possibilidade de transposição didática. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 169-180, abril-junho 2018.

GERALDI, J. W. O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.587. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 13 abr. 2024.

GRAEFF, Telissa F. Conector (verbete) In: FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2023. p. 66.

IMMICH, Maica Frielink. **A Teoria da Argumentação na Língua aplicada à resolução de questões do ENEM, opção espanhol**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatísticas do Enem 2022 e 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 15 set. 2024.

KLOSS, Caroline. **A compreensão leitora analítica a partir da teoria da polifonia: uma proposta articulada ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. 2023. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2023.

LUNARDI, Giovana Reis; FREITAS, Ernani Cesar de. Polifonia e compreensão leitora no poema A implosão da mentira. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 175-185, jul./dez., 2012.

MARQUES, Allana Cristina Moreira. Da relação à estrutura: a influência do pensamento saussuriano em meados do século XX. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 9, n. 5, p. 231-246, dez. 2015.

KULLMANN, Niuana. **Constituição Semântico-Argumentativa do Texto Pergunta-Resposta: uma análise didático-pedagógica com vistas à formação de professores**. 2020. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2020.

MILANI, Sebastião Elias. **Relato da obra de Ferdinand de Saussure**. Rio de Janeiro: Barra Livros, 2016.

NIEDERAUER, Carina Maria Melchiors. **Compreensão leitora e formação docente: princípios de transposição didática de um modelo teórico-metodológico para a descrição semântico-argumentativa do discurso**. 2015. 115 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul em associação ampla UniRitter. Caxias do Sul, RS, 2015.

RAMALHO, Renan. Bolsonaro vira réu por falar que Maria do Rosário não merece ser estuprada. **G1**. Brasília, 22 jun. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2016/06/bolsonaro-vira-reu-por-falar-que-maria-do-rosario-nao-merece-ser-estuprada.html>. Acesso em: 13 mai. 2024.

RIO, Marlon Machado Oliveira. **A Semântica Argumentativa em análise de compreensão do sentido em questões de Língua Inglesa do ENEM**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de lingüística geral**. Tradução de: Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004. p. 296.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 27 ed. Tradução de Antônio Cheline, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Carmen Luci da C. Enunciador (2) (verbete). *In*: FLORES, Valdir do Nascimento *et al*. **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2023. p. 109.

SILVA, Carmen Luci da C. Enunciado (4) (verbete). *In*: FLORES, Valdir do Nascimento *et al*. **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2023. p. 106.

SCHULZ, Lisiane Ott. **Contribuição do Modelo Teórico-Metodológico para a Descrição Semântico-Argumentativa do Discurso para a elaboração de instrumentos de avaliação da compreensão leitora em língua estrangeira**. 2018. 102 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Caxias do Sul em associação ampla UniRitter. Caxias do Sul, RS, 2018.

SILVA, Larissa Pontes Hübner da. **A semântica argumentativa como estratégia para compreensão de questões do ENEM**. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2015.

TEIXEIRA, Marlene. É possível a leitura? **Revista Nonada**, Porto Alegre, ano 8, n. 8, p. 195-204, 2005.

TOLDO, Claudia S. Polifonia (verbete). *In*: FLORES, Valdir do Nascimento *et al*. **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2023. p. 188.

ZBS EDUCAÇÃO. Enem anteriores. [2025]. Disponível em: <https://www.zbs.com.br/enem-antigos>. Acesso em: 11 jun. 2025.