



Análise argumentativa de uma redação nota mil do ENEM/2019

Uma sondagem das capacidades argumentativas

Joelene Tavares Correia

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil
orcid.org/0000-0001-8249-2341

Este artigo apresenta um estudo exploratório para sondar as capacidades argumentativas mobilizadas em uma redação “nota mil” do ENEM/2019, publicada como modelo na Cartilha do participante do ENEM/2020. A fundamentação teórica apoia-se na concepção histórico-cultural-discursiva de capacidade argumentativa e nas perspectivas retórica, interacional e discursiva da argumentação. A análise da redação focaliza o contexto situacional da argumentação prática monologal, a construção dos argumentos e as estratégias enunciativas. O exame das estratégias argumentativas mobilizadas na redação revela a mobilização da capacidade argumentativa de sustentação, mas não de negociação. Espera-se que essa sondagem possa suscitar uma discussão sobre o aprimoramento do ensino das capacidades argumentativas na educação básica brasileira.

Palavras-chave: Argumentação. Capacidades argumentativas. Redação. Exames de larga escala.

Análisis argumentativo de un ensayo de nota máxima del ENEM/2019

Un sondeo de las capacidades argumentativas

Este artículo presenta un estudio exploratorio para sondear las capacidades argumentativas movilizadas en un ensayo de nota máxima del ENEM/2019, publicado como modelo en el Manual del Participante del ENEM/2020. La fundamentación teórica se sustenta en la concepción histórico-cultural-discursiva de capacidad argumentativa y en las perspectivas retórica, interaccional y discursiva de la argumentación. El análisis del ensayo se centra en el contexto situacional de la argumentación práctica monologal, la construcción de los argumentos y las estrategias enunciativas. El examen de las estrategias argumentativas movilizadas en la escritura revela la movilización de la capacidad argumentativa de apoyo, pero no de negociación. Se espera que este sondeo pueda generar una discusión sobre la mejora de la enseñanza de capacidades argumentativas en la educación básica brasileña.

Palabras clave: Argumentación. Capacidades argumentativas. Ensayo. Exámenes a gran escala.

Argumentative analysis of an essay with the highest score of the ENEM/2019

A survey of argumentative capacities

This article presents an exploratory study to probe the argumentative skills mobilized in a full mark of ENEM/2019 essay, published as a model in the ENEM/2020 Participant's Handbook. The theoretical foundation is based on the historical-cultural-discursive conception of argumentative capacity, and on the rhetorical, interactional and discursive perspectives of argumentation. The essay analysis focuses on the situational context of the monologal practice argumentation, the construction of the arguments and the enunciative strategies. The examination of the argumentative strategies mobilized in the writing reveals the mobilization of the argumentative capacity of support, but not of negotiation. It is hoped that this survey can spark a discussion on improving the teaching of argumentative skills in Brazilian basic education.

Keywords: Argumentation. Argumentative capacities. Essay. Large scale exams.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem sido uma das principais vias de ingresso às universidades brasileiras, pois a realização do exame é condição obrigatória para o estudante pleitear vagas ao ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e inscrever-se no Programa Universidade para Todos (PROUNI). O ENEM foi realizado pela primeira vez em 30 de agosto de 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), com 157.221 inscritos de forma voluntária e distribuídos em 184 municípios, com o objetivo de “avaliar o desempenho global de cada um dos participantes, oferecendo parâmetros para o prosseguimento dos estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho” (BRASIL, 1998, p. 5).

Se, em 1998, o ENEM surge como um exame de caráter transdisciplinar e com ênfase na “avaliação das competências e habilidades do cidadão, ao término da educação básica” (BRASIL, 1998, p. 5), em 2009, o Exame passa a avaliar competências e habilidades específicas de quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias), constituindo-se, então, de “quatro provas, cada uma com 45 questões objetivas, totalizando 180 questões, além de uma avaliação da produção escrita do participante” (BRASIL, 2013, p. 8), a qual, desde o primeiro exame do ENEM, consiste de uma redação dissertativo-argumentativa, com tema único proposto por meio de “pequenos textos como estímulo para reflexão sobre temas polêmicos da atualidade” (BRASIL, 1998, p. 15) ou textos motivadores (BRASIL, 2013; 2020).

Considerando o efeito retroativo que os exames podem exercer sobre os materiais didáticos e as práticas de ensino (ALDERSON; WALL, 1993; SCARAMUCCI, 2004; AZEVEDO, 2015b), bem como a tradição e o dispositivo de ensino de línguas (AZEVEDO; PIRIS, 2016), é importante compreender e discutir como as competências e as habilidades avaliadas na redação dissertativo-argumentativa do ENEM têm impactado o ensino-aprendizagem de argumentação na escola ao longo do tempo. A esse respeito, Azevedo (2009), em seu estudo com 249 redações do ENEM/2004, concluiu que, ao final do ensino médio, a maioria dos estudantes apresentava capacidades argumentativas semelhantes às encontradas em textos de estudantes do ensino fundamental anos iniciais, examinados em Azevedo (2002).

Essa discussão de Azevedo (2009) nos motivou a realizar um estudo exploratório para sondar as capacidades argumentativas mobilizadas numa redação

“nota mil” do ENEM de 2019, considerando que se trata de um documento oficial do governo brasileiro que chancela uma prática de produção escrita e a apresenta como modelo a ser ensinado na escola. Com essa finalidade, selecionamos uma dentre as sete redações “nota mil” dispostas como exemplares na *Cartilha do Participante* do ENEM/2020 e a submetemos a uma análise argumentativa que abrange, nos termos de Padilla, Douglas e López (2011), os níveis pragmático, global e local da argumentação, ou seja, o contexto situacional da argumentação, as categorias estruturais da argumentação (tese, argumento, premissa, conclusão) e as estratégias discursivas da argumentação (modalidades e enunciados polifônicos), respectivamente.

Nosso texto está organizado em quatro seções, nas quais (1) apresentamos o conceito de capacidade argumentativa, na perspectiva histórico-cultural-discursiva¹ formulada por Azevedo (2009; 2013; 2016), em contraposição à abordagem cognitiva de competências e habilidades veiculada pelo ENEM, (2) fundamentamos a concepção de argumentação que sustenta nosso trabalho, pontuando conceitos-chave da Nova Retórica, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), da perspectiva da argumentação na interação de Grácio (2016) e na teoria da argumentação no discurso de Amossy (2018), (3) tecemos considerações sobre a prova de redação do ENEM e seus impactos no ensino de argumentação na escola e, por fim, (4) analisamos uma das sete redações “nota mil” do ENEM de 2019 e apontamos as capacidades argumentativas mobilizadas na redação, a fim de aferir não a qualidade textual-gramatical da dissertação já avaliada pelo ENEM, mas sim *grosso modo* indagar o que um concluinte do ensino básico brasileiro mostra saber fazer em termos de argumentação e, conseqüentemente, quais capacidades e competências ele pode ter aprendido nesse período de escolarização.

1 As noções de capacidade e competência argumentativas

Partindo de Roegiers e De Ketele (2004), Azevedo (2013) afirma que as capacidades possuem três características principais: elas podem transitar entre as disciplinas escolares ou área de conhecimento (transversalidade); se desenvolvem ao longo da vida (evolutividade); interagem, combinando entre si, de modo que geram novas capacidades (transformação), sempre em situações que colocam as pessoas em relação (relações interpessoais e sociais).

¹ Uma revisão da literatura sobre as distintas concepções de habilidades, capacidades e competências argumentativas e um aprofundamento do enfoque histórico-cultural-discursivo das capacidades argumentativas são apresentados em Alves Lima e Piris (2021).

Por sua vez, as competências estão ligadas às atividades humanas, que se orientam de acordo com determinadas finalidades individuais ou de grupo. Conforme Azevedo (2013, p. 40), para a realização das competências, as pessoas mobilizam recursos, cumprem funções sociais, inscrevem-se numa situação e desempenham atividades que “podem ser medidas na qualidade da execução de tarefas e na qualidade dos resultados (avaliabilidade)”. No Quadro 1, reproduzimos um quadro comparativo elaborado por Roegiers e De Ketele (2004) e discutido em Azevedo (2013), para pontuar a diferença entre as noções de capacidade e competência.

Quadro 1 – Comparação entre os conceitos de capacidades e de competência

Capacidade	Competência
Desenvolve-se segundo o eixo do tempo	Desenvolve-se segundo o eixo das situações
Evolutiva com o tempo	Interrompida em determinado momento
Relacionada a um conjunto não limitativo de conteúdos	Relacionada a uma categoria determinada de situações
Atividade que pode ser realizada livremente	Atividade finalizada, que entra no âmbito de uma tarefa
Caráter integrador, não necessariamente presente	Mobilização de um conjunto integrado de recursos, especialmente de capacidades
Especialização possível, mas em termos sensoriais e cognitivos	Especialização em termos de qualidade da execução de uma tarefa (“desempenho”)

Fonte: Roegiers; De Ketele (2004, p. 50 apud Azevedo, 2013, p. 40)

A despeito de seu caráter polissêmico e multifacetado, a noção de competência “é entendida aqui como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, que se apoia em conhecimentos específicos, mas não se limita a eles” (AZEVEDO, 2013, p. 41). Assim, para Azevedo (2013; 2016), a competência revela a capacidade de gestão de situações cotidianas, de modo que requer ações concretas, integrando saber, poder, diferentes habilidades e esquemas mentais de regulação.

E, por sua vez, a noção de capacidade argumentativa é simultaneamente uma condição humana, uma expressão discursiva e uma ação de linguagem. Isso porque: (1) argumentar é uma condição humana, já que é uma atividade cognitiva “que inter-relaciona a linguagem verbal e a reflexão sobre os objetos do mundo [...], pois o uso dos signos em eventos culturais promove um processo interpessoal que depois se torna intrapessoal” (AZEVEDO, 2016, p. 175); (2) argumentar é também “uma expressão discursiva que se apoia sobre um já-dito – mas que representa um acontecimento particular, marcado historicamente e pelas relações de poder estabelecidas socialmente” (AZEVEDO, 2016, p. 175); (3) e, complementarmente, argumentar é “uma ação de linguagem que remete a uma oposição discursiva e gera

interdependência entre os sujeitos não apenas pela alternância de turnos, mas, sobretudo pela polarização de posições enunciativas” (AZEVEDO, 2016, p. 175).

Em outras palavras, a autora propõe um conceito de capacidade argumentativa que contempla, ao mesmo tempo, (1) uma concepção de argumentação enquanto atividade cognitiva sócio-histórico-cultural, em que os sujeitos desenvolvem as capacidades argumentativas ao participar de um processo interpessoal de interação argumentativa, ao mesmo tempo em que transformam toda sorte de signos mobilizados nessa interação num processo intrapessoal de aprendizagem da argumentação que pode ser retomado em outras situações de fala que exijam do sujeito a mobilização de suas capacidades argumentativas, (2) uma concepção discursiva de argumentação, em que a racionalidade argumentativa é tomada em sua historicidade e que a língua é marcada por sua opacidade de sentidos e (3) uma concepção linguageira de argumentação que focaliza a organização enunciativa das oposições de pontos de vista. Em suma, as capacidades argumentativas mobilizam, de um lado, uma determinada concepção de atividade cognitiva e, de outro lado, certas concepções de língua(gem)/discurso e de argumentação.

Dessa forma, a noção de capacidade argumentativa, conforme desenvolvida por Azevedo (2009; 2013; 2016), baseia-se num tripé conceitual que considera os processos cognitivos numa perspectiva histórico-cultural, a linguagem numa concepção discursiva e a argumentação num enfoque interacional-discursivo. Nesse sentido, Alves Lima e Piris (2021) nomeiam a proposta de Azevedo (2009; 2013; 2016) como uma abordagem histórico-cultural-discursiva, distinguindo-a das perspectivas cognitiva, metacognitiva, psicolinguística, interacionista de abordagem da noção de capacidade argumentativa, por vezes recoberta por termos como habilidade e competência argumentativas.

É importante salientar que Dolz e Schneuwly (2004) também são caudatários da concepção histórico-cultural vygotskyana da atividade cognitiva quando inscrevem as capacidades de linguagem como parte integrante de sua proposta de currículo para ensino de língua materna. Dolz e Schneuwly (2004, p. 58-59) elegem (1) os domínios sociais de comunicação, (2) os aspectos tipológicos do gênero e (3) as capacidades de linguagem dominantes como critérios para o agrupamento dos gêneros, consideram não só o aspecto tipológico dos textos, mas também seus aspectos sociais e cognitivos, uma vez que eles entendem que cada agrupamento de gêneros é dominado por determinadas capacidades psicológicas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 62).

O trabalho de Azevedo (2009; 2013; 2016) acerca das capacidades argumentativas é, de certa forma, influenciado pela perspectiva de abordagem das capacidades de linguagem de Dolz e Schneuwly (2004), especialmente quando dizem que argumentar abrange tanto a “discussão de problemas sociais controversos” como um domínio social de comunicação quanto a “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição” como capacidades de linguagem dominantes dessa tipologia. É importante dizer que Dolz e Schneuwly (2004) desenvolvem a ideia de Golder (1996, p. 144-146) de que “as capacidades argumentativas são constituídas por dois processos básicos: o de sustentação (justificação) e o de negociação”.

A esse respeito, podemos dizer que o processo de sustentação argumentativa apoia-se nas capacidades de elaborar e de expressar as razões que justificam o argumento oferecido, vinculando o dado (proposição) à conclusão, ao passo que o processo de negociação argumentativa envolve o procedimento de abertura para que o interlocutor possa apresentar seus pontos de vista, possibilitando o contato com ideias que poderão ser retomadas na produção de seus próprios enunciados (AZEVEDO, 2009, p. 121), o que requer a mobilização das capacidades de identificar, reconhecer e avaliar o argumento do outro, para então posicionar-se, fazendo concessões e/ou mantendo integral ou parcialmente sua posição inicial.

Piris (2021, p. 145) destaca que a noção de capacidade argumentativa ocupa papel central no ensino da argumentação, pois, nessa perspectiva, o objetivo didático das atividades de leitura e produção textual dos gêneros argumentativos passa a ser, entre outros, ensinar o estudante a construir e expressar um argumento que sustenta uma tese ou refuta uma tese contrária. Por essa razão, é importante sondar quais capacidades argumentativas os estudantes mostram nas redações do ENEM, para que o planejamento do ensino de argumentação na escola possa preencher as lacunas assinaladas por trabalhos de mapeamento como o que sugerimos neste artigo.

2 Fundamentação teórica

2.1 Uma concepção retórica, interacional e discursiva da argumentação

A argumentação pode ser estudada por diferentes perspectivas, apresentando distintas abordagens, tais como, a argumentação retórica, que focaliza o processo e as técnicas de persuasão; a argumentação na interação, que se volta para as trocas ocorridas em interações especificamente argumentativas; e a argumentação no

discurso, que se ocupa dos recursos de linguagem empregados no processo de persuasão.

A argumentação retórica foi reintroduzida na contemporaneidade pelo *Tratado da Argumentação*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 5), que definem a argumentação como as “técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhes apresentam ao assentimento”. Segundo os autores do *Tratado*, a teoria da argumentação deve ser construída por meio do questionamento e criticidade da percepção da evidência como assinalamento da razão, ou seja, a prova de algo inquestionável não pode ser resumida apenas à evidência, pois deve ser submetida ao exame argumentativo.

Os autores do *Tratado* não pretendem limitar seus estudos a um grau de adesão caracterizada pela evidência, pois a argumentação não consiste em uma demonstração lógica baseada na verdade de uma evidência irrefutável, mas sim em oferecer razões verossímeis que buscam construir a adesão do auditório às teses do orador. Assim, a preocupação da argumentação retórica não incide sobre a verdade absoluta, mas sobre a opinião baseada em valores e fundamentada com razões.

É crucial na teoria de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) a noção de auditório, pois, “como a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem se dirige, ela é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar” (2005, p. 21). Vale ressaltar que os autores não entendem o auditório como um conjunto de pessoas físicas, já que eles afirmam que “cada orador pensa, de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem seus discursos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 22).

Por sua vez, o enfoque da argumentação na interação destaca o caráter da oposição de discursos numa troca argumentativa. Segundo Grácio (2016, p. 17), as diferentes teorias da argumentação possuem tendência para fixação na análise do discurso, muitas vezes, reduzindo a análise argumentativa a questões de interpretação e à clarificação de funcionalidades e estratégias discursivas. A perspectiva interacional da argumentação desenvolvida por Grácio ultrapassa a mera visão de trocas languageiras, pois a essa dimensão pragmático-conversacional da argumentação se soma uma preocupação com a ética da coexistência.

Nessa perspectiva teórica, a negociação é um quesito fundamental para o desenvolvimento da argumentação na interação entre os participantes que buscam um entendimento (argumentação epistêmica) ou uma finalidade de interesse mútuo (argumentação prática), de modo que uma “negociação envolve tipicamente uma eventual progressão a partir do jogo de propostas e contrapropostas daqueles que

nela participam” (GRÁCIO, 2016, p. 19). Assim, o ponto de partida desse enfoque teórico da argumentação não é a análise dos mecanismos linguísticos ou discursivos, nem a análise de raciocínios lógicos, mas sim a noção de situação argumentativa enquanto episódio de interação social, no qual as pessoas assumem um comportamento específico (GRÁCIO, 2016, p. 20).

Para concluir, podemos nos referir à abordagem da argumentação no discurso, tal como concebida por Amossy. Essa perspectiva é alimentada por uma articulação teórica entre a nova retórica, a lógica natural e a pragmática dos atos de fala e as teorias da enunciação, caracterizando-se, assim, como uma abordagem linguageira, comunicacional, dialógica, genérica, figural e textual, segundo Amossy (2018, p. 41).

O escopo da argumentação no discurso é mais amplo que o das demais abordagens, porque, para Amossy (2018, p. 42), “a análise pode aplicar seus procedimentos a qualquer extrato de diálogo, a qualquer fragmento de texto”, uma vez que o discurso possui inerentemente uma dimensão argumentativa, além de poder possuir uma visada argumentativa, como ocorre no caso dos gêneros declaradamente argumentativos. Isso permite Amossy reconfigurar a definição retórica de argumentação para além da persuasão programada, de modo que a argumentação pode ocorrer também quando há uma tomada de posição, um ponto de vista, um modo de perceber o mundo por meio de visões e posições antagônicas, ou tão somente divergentes, tentando prevalecer ou fazer-se aceitar (AMOSSY, 2018, p. 42).

De modo geral, os enfoques retórico, interacional e discursivo da argumentação não se excluem, mas, ao contrário, se complementam e fornecem subsídios para uma análise mais ampla do texto argumentativo. Se Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) abriram caminho para a ruptura com o cartesianismo e o estabelecimento de uma teoria da argumentação dedicada não às verdades universais, mas ao provável, Amossy, como vimos, apresenta um enfoque teórico integrador que articula a nova retórica, a argumentação na língua, a lógica natural de Grize e a lógica substancial de Toulmin, ao passo que Grácio (2011; 2013; 2016) propõe uma teoria geral da argumentação, na qual visa situar a racionalidade argumentativa numa perspectiva de interação, considerando em seu bojo a força projetiva própria da argumentação inerente à língua, a força configurativa da argumentação que tematiza e esquematiza o modo de ver o mundo, bem como a força conclusiva da argumentação, que fundamenta o raciocínio lógico dos argumentos.

2.2 Modelos de análise do texto argumentativo

Nesta subseção, apresentamos o modelo de análise do texto argumentativo elaborado por Padilla, Douglas e López (2011) e que é assumido neste trabalho por mobilizar e integrar as bases teóricas que discutiremos na seção anterior. Esse modelo possui o seguinte percurso metodológico de análise:

- (1) do nível pragmático, que compreende a descrição do contexto situacional da argumentação;
- (2) do nível global, que corresponde ao exame das categorias estruturais da argumentação, ou seja, apreensão da tese defendida e da tese contrária, dos argumentos que sustentam tais teses, de suas premissas e suas conclusões;
- (3) do nível local, que se volta às estratégias discursivas da argumentação que mostram como a subjetividade do enunciador na língua “monitora” sua própria voz e a entrecruza com outras vozes que se instalam no diálogo interdiscursivo.

É possível notar como o modelo de análise do texto argumentativo em três níveis mobiliza as concepções retórica, interacional e discursiva da argumentação, oferecendo-se também como um modelo integrador bastante produtivo para uma análise mais abrangente do discurso argumentativo.

Devemos ressaltar que o modelo de Padilla, Douglas e López (2011) apresenta uma proposta de análise do nível global inspirada no modelo de Toulmin, que permite estudar a argumentação epistêmica, mas não exatamente a argumentação prática, tal como propõe Gonçalves-Segundo (2019; 2021). Por isso, passemos a descrição dessa proposta, que também será utilizada em nossa análise.

Gonçalves-Segundo (2019) propõe o *layout* de argumentação prática como instrumento de análise de movimentos argumentativos orientados a responder um problema prático. De modo que esse *layout* pode ser aplicado a práticas argumentativas, como editoriais, artigos de opinião, entrevistas, debates ou até mesmo em redações no ENEM, como veremos na seção de análise.

Diferentemente da argumentação epistêmica, em que o movimento argumentativo é direcionado à **alegação**, na argumentação prática, o movimento argumentativo é direcionado à **proposta de ação**. Essa proposta é sustentada por uma rede complexa de constituintes que se orientam de forma a legitimar ou deslegitimar **contra-propostas**. Tais constituintes são: os **objetivos**, as **circunstâncias**,

os **valores**, as **consequências da ação** e a **relação meio-fim** (GONÇALVES-SEGUNDO, 2019, p. 114).

Em suma, a argumentação prática se desenvolve com base na leitura das **circunstâncias** vigentes, as quais apresentam um problema que requer uma solução. Essa solução é apresentada por meio da **proposta de ação** em que o **objetivo** é resolver o problema, isto é, “superar o estado de coisas presente que é indesejável, inaceitável ou aprimorável” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2019, p. 115). Esses elementos constituintes da argumentação prática são perpassados pelos **valores** aos quais os discursos do orador se filiam. Os **valores** delimitam “as formas de conceber a realidade presente, o imaginário referente ao futuro visado e a pertinência da **proposta de ação** a ser implementada” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2019, p. 115).

3 Percorso metodológico-analítico de uma redação “Nota Mil”

A seguir, passamos à análise de uma das sete redações “nota mil” do ENEM/2019 presentes na *Cartilha do Participante* de 2020. Para isso, nos valem do método de investigação do modelo de análise dos níveis pragmático, global e local do texto argumentativo, proposto por Padilla, Douglas e López (2011). Além disso, também recorreremos aos critérios de análise da argumentação prática discutidos por Gonçalves-Segundo (2019; 2021), por identificarmos que a redação do ENEM se caracteriza nesse molde, sobretudo devido à competência V, que exige do participante uma proposta de intervenção da problemática discutida por meio dos textos motivadores. Assim, por intermédio dessas teorias, buscamos depreender os recursos argumentativos empregados e, então, inferir as capacidades argumentativas mobilizadas na redação.

3.1 Análise do nível pragmático

De acordo com Padilla, Douglas e López (2011, p. 35), toda argumentação depende da situação em que ocorre, assim, no nível pragmático, a análise busca compreender o contexto situacional da argumentação, descrevendo o quadro institucional do discurso, os lugares sociais dos participantes, suas posições assumidas diante da controvérsia, seus interesses, seus valores e todos os dados que pré-constroem os discursos argumentativos produzidos. Desenvolver análise do texto argumentativo, considerando o nível pragmático implica em retomar os estudos da argumentação no discurso, como discutido por Amossy (2018).

Com base em Masseron (1997), Padilla, Douglas e López (2011, p. 35), entendem que o nível pragmático é descrito, ao mesmo tempo, como (1) uma situação potencial

projetada pelo lugar institucional que rege os gêneros do discurso e codifica as leis, princípios e valores de uma instituição, (2) uma situação atualizada de forma concreta e particular num dado tempo-espaço e nos seus respectivos participantes e (3) um contexto polêmico, que é a base de desacordo que separa os participantes e define os parâmetros de um quadro de discussão, considerando um compartilhamento mínimo de valores, crenças ou dados como um ponto de partida da argumentação, isto é, as premissas.

Assim, a situação potencial da redação do ENEM caracteriza-se por submeter o participante a uma situação avaliativa, com seus princípios e valores previamente definidos pela instituição examinadora em sua *Cartilha*, na qual são descritas as competências esperadas na produção do texto dissertativo-argumentativo, bem como as regras impostas pelo próprio gênero discursivo, sobretudo aquelas que envolvem a relação entre participante e avaliador e as regras do que pode e não pode ser dito. Trata-se de uma situação potencial que previamente impõe restrições ao orador desse discurso, pois a adesão do auditório à sua tese é controlada pelo avaliador da instituição examinadora e medida na forma de uma nota.

Por sua vez, a situação atualizada materializa a situação potencial, sendo particularizada a cada edição do ENEM pelas condições sócio-históricas de produção discursiva e, no caso de 2019, pela proposta do tema “Democratização do acesso ao cinema no Brasil” e apresentação dos textos motivadores. No caso do ENEM, é justamente o tema da redação que atribui ao candidato a responsabilidade pela construção da questão argumentativa. Desse modo, o enunciado “Democratização do acesso ao cinema no Brasil” não instala uma polêmica declarada, na qual o participante estaria submetido a fazer a defesa de um dos lados ou de uma solução alternativa, mas o conduz à construção de uma argumentação prática, quando os argumentos são direcionados a favor de ações que devem ser tomadas, sobretudo em virtude da competência V do ENEM. Dessa forma, é possível que o candidato assuma o tema tanto como uma **proposta de ação** quanto como um **objetivo** a ser alcançado. Nesta análise, como veremos adiante, é possível perceber que o tema é perseguido ora como uma **proposta de ação**, ora como um **objetivo**.

Assim, o contexto polêmico da argumentação nessa redação (Anexo 1) não explicita a base de desacordo, pois o texto do participante não apenas reproduz o posicionamento subjacente aos textos motivadores como silencia o posicionamento contrário. Isso é o que vemos, quando, por exemplo, cotejamos o texto motivador II – “o cinema seria um meio de transpor para a tela o universo pessoal” (BRASIL, 2020, p. 32) – e a redação do participante: “o cinema representa a capacidade de transpor

para a tela as ideias e os pensamentos presentes no intelecto das pessoas”. Nesse sentido, o que pode ser apontado como ausência de autoria ou mera reprodução dos textos motivadores por parte dos participantes pode ser entendido como consequência de uma coerção discursiva imposta pelo contexto situacional de produção da redação do ENEM.

No que concerne às capacidades argumentativas, podemos dizer que a análise do nível pragmático da argumentação na redação do ENEM aponta que a concepção e a formulação do exame favorecem a mobilização do processo de sustentação, em detrimento do de negociação, bem como sugere que o participante mostre a capacidade de identificar o tema da redação (democratização do acesso ao cinema no Brasil), a questão argumentativa (a arte cinematográfica deve ou não ser democratizada no Brasil? Se sim, como fazer isso?) e os argumentos que sustentam tal posicionamento.

3.2 Análise do nível global

Compreendido o nível pragmático do texto argumentativo, passemos ao exame do nível global, analisando a formação do argumento em suas categorias essenciais (tese, premissas e conclusão)², tendo em vista que “um enunciador elabora uma tese e, para demonstrá-la, parte de um conjunto de premissas, por vezes não explícitas, e mostra que não é possível admiti-las sem também aceitar a conclusão que a subjaz”, como afirmam Padilla, Douglas e López (2011, p. 38, tradução nossa) e também discutido por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Em seu modelo de análise, as autoras entendem a tese como o ponto de vista do enunciador a respeito do objeto de discussão e as premissas como uma série de fatos conhecidos e aceitos por todos, ou seja, são afirmações de valor geral, leis e princípios que constituem a base de acordo sobre a qual se fundamenta a argumentação.

Na redação em análise, a tese “a arte cinematográfica deve ser democratizada” é anunciada no terceiro período do primeiro parágrafo e é apoiada pela premissa de partida enunciada no segundo período do mesmo parágrafo: “o cinema representa a capacidade de transpor para a tela as ideias e os pensamentos presentes no intelecto das pessoas, de modo a possibilitar a criação de novos universos”. O raciocínio de partida pode ser esquematizado da seguinte maneira:

² No modelo de Padilla, Douglas e López (2011, p. 38-39), tese é entendida como ponto de vista do enunciador a respeito do objeto de discussão, premissas podem ser percebidas como uma série de fatos conhecidos e aceitos por todos, que constituem a base de acordo, e conclusão é a confirmação da tese proposta.

- Premissa explícita: [como] o cinema materializa possibilidades criativas
- Premissa implícita: [e se sabe que] possibilidades criativas devem ser democratizadas
- Tese: [então] o cinema deve ser democratizado

Conforme o estudo de Gonçalves-Segundo (2019, p. 114) sobre a argumentação prática, podemos afirmar que essa redação do ENEM se apresenta como um típico exemplar de argumentação prática monologal, na qual “o movimento argumentativo é direcionado à **proposta de ação**”, pois, de acordo com o autor, a argumentação prática é centrada nas formas de sustentação de uma **proposta de ação** que mobiliza a seguinte rede de constituintes: **objetivos; circunstâncias; valores; consequências da ação; relação meio-fim**.

De forma bem resumida, os **objetivos** consistem em estados-de-coisas futuros gerados por alguma fonte de normatividade, especificada na premissa de **valor**; as **circunstâncias** equivalem aos estados-de-coisas presentes que são vistos como um problema a ser resolvido; os **valores** dizem respeito às preocupações em relação aos compromissos assumidos com base na ordem do discurso vinculado a uma instituição e das filiações discursivas às quais o argumentador se vincula; as **consequências** estão associadas, de forma negativa (danosa) ou positiva (desejável), ao que se objetiva; a **relação meio-fim** consiste em um raciocínio que licencia a projeção de uma **proposta de ação** (GONÇALVES-SEGUNDO, 2019). Desse modo, esses constituintes atuam da seguinte forma:

[...] a partir de uma dada leitura das Circunstâncias vigentes, constrói-se um problema que requisita solução. Tal solução consiste em uma Proposta de Ação cujo Objetivo, em geral, é resolver, em maior ou menor grau, o problema, ou seja, superar o estado de coisas presente que é indesejável, inaceitável ou aprimorável. Todos esses componentes estão, por sua vez, submetidos aos Valores que atravessam os discursos aos quais o orador se filia, delimitando as formas de conceber a realidade presente, o imaginário referente ao futuro visado e a pertinência da proposta de Ação a ser implementada (GONÇALVES-SEGUNDO, 2019, p. 114-115).

Assim, podemos dizer que o participante inicia seu texto apresentando o tema da redação como um objetivo que deve ser alcançado – “a arte cinematográfica deve ser democratizada, em especial no Brasil” – e que está vinculado ao valor expresso por meio da premissa apresentada – “o cinema representa a capacidade de transpor para a tela as ideias e os pensamentos presentes no intelecto das pessoas, de modo a possibilitar a criação de novos universos”. Ambos, objetivo e premissa, estão

fundamentados nas ideias discutidas nos textos motivadores, ou seja, reproduzem os valores institucionais evidenciados pelos textos motivadores, apresentando o estado-de-coisa futuro a que se pretende chegar, para detalhá-lo no último parágrafo do texto.

De acordo com Padilla, Douglas e López (2011, p. 41), assim como existem as teses propostas e as teses contrárias, os argumentos empregados para apoiá-las estarão a serviço de uma ou de outras. Dessa forma, podemos falar de argumentos propostos (apresentados pelo enunciador) e de argumentos contrários (aqueles que o enunciador “põe na boca” do adversário). Nessa redação do ENEM, os argumentos que sustentam a tese orientada ao objetivo perseguido no texto (a arte cinematográfica deve ser democratizada) são basicamente estes dois:

- Arg1: A ludicidade é um elemento de criação artística capaz de garantir a coesão da comunidade
- Arg2: O direito universal aos bens culturais não é respeitado

O participante recorre ao argumento de autoridade para oferecer razões que possam apoiar esses dois argumentos apresentados:

- “[...] pode-se mencionar o renomado historiador holandês Johan Huizinga, o qual, no livro ‘Homo Ludens’, ratifica a constante busca humana pelo prazer lúdico [...]”
- “[...] o artigo 215 da Constituição Federal é claro em caracterizar os bens culturais como direito de todos [...]”

No caso do Arg.2, como a citação de autoridade do campo jurídico não é suficiente para sustentar a alegação de que o direito aos bens culturais não está sendo respeitado, o participante recorre a mais um argumento de prestígio, dessa vez oriundo do discurso científico: “basta analisar as várias pesquisas do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que demonstram a lamentável distribuição irregular das práticas artísticas”. Trata-se uma argumentação fundada unicamente no prestígio das instituições jurídica e científica. Esse tipo de argumento é esperado nas redações do ENEM, pois, além de outros fatores, aparece na lista das “estratégias argumentativas” da *Cartilha do Participante* como recurso para desenvolver os argumentos (BRASIL, 2020, p. 30).

É interessante notar que, no conjunto, os Arg1 e Arg2, com o apoio dos argumentos de autoridade, constituem um argumento pragmático que assim defende a coesão da comunidade como uma consequência desejável:

- Premissa causa-efeito: se o cinema for democratizado, a coesão da comunidade será garantida
- Premissa de valor: garantir a coesão da comunidade é um resultado positivo
- Tese: o cinema deve ser democratizado.

É possível notar que, desde o começo da redação, e não apenas no parágrafo final, no qual se deve mostrar cumprimento à competência V do ENEM, apresentando sua proposta, o participante do ENEM desenvolve uma argumentação prática, ao apontar um estado-de coisa presente indesejável (Arg2) que deve ser superado por um estado-de-coisa futuro desejável (Arg1).

Assim, no último parágrafo, em razão da competência V, o participante apresenta a proposta de intervenção exigida pelo ENEM, a título de conclusão de sua redação. Podemos notar que o participante da redação em análise constrói uma argumentação em que a problemática é desenvolvida por meio de um movimento que mobiliza as circunstâncias e os objetivos pretendidos, chegando à conclusão (alegação) de que *os governos não trabalham em prol da população e tampouco garantem seu direito aos bens culturais*. Dessa forma, baseado nessa alegação, o participante enuncia sua conclusão em termos de proposta de ação prática (como a arte cinematográfica pode ser democratizada?) que assim pode ser resumida: *os governos municipal, estadual e federal devem se articular num plano nacional de incentivo à prática cinematográfica*.

A proposta de ação do participante do ENEM baseia-se num raciocínio construído na relação meio-fim: se o agente X fizer a ação A, incidirá positivamente na situação presente P e levará à situação futura F. Conforme Gonçalves-Segundo (2019, p. 117), essa relação é “que licencia a projeção de que uma dada Proposta de Ação, de fato, levará ao estado-de-coisas futuro pretendido”. Assim, o raciocínio da proposta de ação do participante do ENEM pode ser depreendido da seguinte forma: *se o plano de ação do governo instituir eventos gratuitos públicos (com a ressalva de adaptar-se à realidade de cada comunidade), isso incidirá positivamente sobre a falta de acesso ao cinema e levará à situação futura de democratização do cinema*.

No que tange às capacidades argumentativas mobilizadas nessa redação, podemos notar que o processo de sustentação se funda apenas em argumentos de autoridade e no argumento pragmático, em citações que podem ser extraídas dos

textos motivadores ou previamente preparadas para apoiar a argumentação sobre qualquer tema. E, quanto à intervenção, vimos que a proposta de ação se limita a atribuir ao governo a responsabilidade pela transformação do estado-de-coisas presente, apagando a participação de qualquer movimento popular dessas ações, o que parece ser um lugar-comum nas redações do ENEM e um ponto frágil para receber possíveis refutações.

3.3 Análise do nível local

Dentre os recursos discursivos que podem ser analisados no nível local do texto argumentativo, Padilla, Douglas e López (2011, p. 45-46) elegem duas estratégias que mostram como a subjetividade do enunciador na língua “monitora” sua própria voz (modalidades enunciativas) e a entrecruza com outras vozes (enunciados polifônicos) que se instalam no diálogo interdiscursivo. Esta análise do nível local volta-se, portanto, para os fatores linguístico-enunciativos da argumentação, cuja literatura é farta no Brasil, o que nos leva a salvaguardar aqui que a opção das autoras argentinas em reunir as modalidades enunciativas e os enunciados polifônicos em um nível de análise é meramente uma proposta dentre tantas outras possíveis.

Observemos, pois, como o participante do ENEM mobiliza tais recursos linguísticos para enunciar os seus argumentos. Como vimos, sua argumentação está baseada no argumento de autoridade, o que inscreve a voz do outro no fio de seu discurso. Nessa redação, o argumento de autoridade cumpre sua função de sustentar a tese do orador, assim a enunciação das vozes alheias é marcada pela modalidade assertiva, projetando alto grau de certeza à fala do enunciador, participante do ENEM, como nas seguintes ocorrências:

[...] é prudente afirmar, diante disso, que a arte cinematográfica deve ser democratizada, em especial no Brasil

[...] é oportuno comentar que o cenário do cinema supracitado remete ao que defende o arcabouço do país

[...] é exatamente nessa conjuntura que se insere o fenômeno cinematográfico

[...] vê-se, então, o perigo da norma apresentada findar em desuso

Quanto aos enunciados polifônicos, é preciso reafirmar que essa redação analisada é um típico exemplar da argumentação prática monologal, não só porque orienta seus interlocutores a agir numa dada direção para transformar um estado-de-coisas negativo presente, mas sobretudo monologal porque qualquer voz discordante é apagada, não aparecendo sequer como estratégia de antecipação a uma possível ressalva ou estratégia de refutação da tese contrária. Ao discutir a

argumentação na interação, Grácio aponta que o texto monologal é uma iniciativa comunicativa que permanece na unilateralidade, contudo, ainda assim, nele podemos encontrar referências a outras posições por meio da interdiscursividade (GRÁCIO, 2016, p. 33). Assim, a interdiscursividade pode ser expressa no texto monologal por meio das estruturas concessivas e adversativas como estratégias para antecipações, ressalvas ou refutações, o que não ocorre na redação analisada.

Filiadas a uma tradição de estudos enunciativos e argumentativos, Padilla, Douglas e López (2011, p. 46) assinalam que o uso das estruturas polifônicas permite inserir no texto argumentativo a voz do outro, justamente como forma de refutar por antecipação os contra-argumentos da tese dessa voz contrária. Não é isso o que vemos no terceiro parágrafo da redação analisada, quando o participante desenvolve o argumento de que o direito aos bens culturais não é respeitado, oferecendo o apoio do argumento de autoridade da Constituição Federal para afirmar que há lei que visa a garantir tal direito e o apoio do argumento de autoridade do IPHAN para sustentar que a lei não é respeitada. O enunciado que encerra o referido parágrafo “Esse cenário [lei não respeitada], certamente, configura-se como desagregador e não pode ser negligenciado” não corresponde a uma estrutura polifônica do tipo E¹: *Esse cenário não pode ser negligenciado* > E²: *Esse cenário pode ser negligenciado*, porque não há a contraposição a um discurso favorável à negligência da lei, mas sim a denúncia de uma situação presente indesejável que, segundo o discurso do participante, deve ser transformada por meio de sua proposta de ação.

Estratégia similar ocorre no mesmo parágrafo com o enunciado:

Isso porque o artigo 215 da Constituição Federal é claro em caracterizar os bens culturais como um direito de todos, concebidos com absoluta prioridade por parte do Estado. Contudo, é desanimador notar que tal diretriz não dá sinais de plena execução e, para provar isso, basta analisar as várias pesquisas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) [...]

O operador “contudo” articula os dois argumentos de autoridade que juntos sustentam o argumento de que a lei não é respeitada, o que é diferente de uma estrutura adversativa polifônica na qual tal operador marcaria a articulação entre vozes enunciativas que opõem distintos posicionamentos. Com base em Carel e Ducrot (2014), podemos dizer que o operador “contudo” marca, neste caso, uma relação transgressiva: se a Constituição Federal é clara em caracterizar os bens culturais como um direito de todos, então deveria haver sinais de plena execução da lei, ou seja, o livre acesso ao cinema deveria ocorrer, mas a norma é transgredida, segundo o Participante do ENEM, quando se verifica que a lei não é cumprida. Trata aqui de um uso do operador “contudo” que, em vez de remeter a um outro discurso

que defende uma tese contrária à do enunciador, demarca uma quebra de expectativa em relação às relações causais que o argumentador constrói como as normais, a saber: se um direito está previsto na Constituição Federal, então ele deveria ocorrer na realidade, mas não ocorre.

Por fim, essa transgressão é importante na argumentação do Participante do ENEM, pois, se a lei deveria estar sendo cumprida e não está, o governo está negligenciando algo que é de sua alçada, logo a sociedade pode exigir dele uma resposta nessa direção. Podemos ver, assim, que a estrutura não é polifônica, no sentido de remeter a uma outra posição argumentativa referente à questão, porém devemos ressaltar que há relações importantes envolvendo encadeamentos e orientações argumentativas que corroboram para a defesa da tese do Participante do ENEM. E, concernente às capacidades argumentativas, a análise do nível local da redação revela que o participante realiza o processo de sustentação, mas pretere o de negociação.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos sondar as competências argumentativas em uma redação nota mil/2019, entre os sete textos presentes na *Cartilha do Participante* do ENEM/2020. Para isso, assumimos como base os conceitos de capacidade e de competência a partir de uma perspectiva histórico-cultural-discursiva, com apoio nas conceituações das perspectivas retórica, interacional e discursiva da argumentação. Como metodologia de análise, seguimos o modelo de Padilla, Douglas e López (2011), como também os critérios da argumentação prática discutidos por Gonçalves-Segundo (2019; 2021).

Nossa análise indica que o texto é desenvolvido por meio da argumentação prática, de modo que se apresenta um estado-de-coisa presente indesejável e levanta uma problemática a ser resolvida através de uma **proposta de ação**. A partir dos resultados desta análise exploratória, podemos conjecturar que a redação do ENEM se caracteriza pela argumentação prática monológica, devido às condições de produção da própria prova de redação, especialmente pela competência V descrita na *Cartilha do Participante*, que exige do participante uma proposta de intervenção para a problemática discutida.

No que concerne à análise do nível pragmático, depreendemos que a situação potencial da redação do ENEM impõe restrições ao orador do discurso. De modo que a situação atualizada materializa a situação potencial, pois o participante desenvolve seu texto seguindo o mesmo posicionamento ideológico dos textos motivadores. As

capacidades argumentativas percebidas na análise do nível pragmático apontam que a concepção e a formulação do exame favorecem a mobilização do processo de sustentação, em detrimento do de negociação. O participante é capaz de identificar o tema da redação, a questão argumentativa e os argumentos que sustentam tal posicionamento (capacidades do processo de sustentação). Contudo, não apresenta nenhum elemento que nos permita identificar presença de capacidades do processo de negociação.

A análise do nível global nos oportuniza dizer que a argumentação prática se desenvolve fundamentada, principalmente, em argumentos de autoridade, tipo de argumento previsto nas redações do ENEM, devido à sua presença na lista das “estratégias argumentativas” da *Cartilha do Participante*. As capacidades argumentativas mobilizadas na análise do nível global se apresentam somente no processo de sustentação, pois os argumentos utilizados cumprem a mesma função de justificar a tese do participante.

Por fim, na análise do nível local, observamos que as modalidades enunciativas são usadas diante de argumentos que sustentam a própria tese, marcadas pela modalidade assertiva, projetando alto grau de certeza à fala do enunciador (argumentos de autoridade). Vimos também que a redação não apresenta enunciados polifônicos, mas relações transgressivas, nem ressalvas ou concessões a vozes discordantes que poderiam servir como contra-argumentos ao argumento do outro, o que revelaria a capacidade de negociação.

Em suma, o participante demonstra dominar as capacidades argumentativas de sustentação, porém ele não apresenta nenhum elemento que nos permita identificar capacidades de negociação. Esse cenário é preocupante e aponta para os impactos causados pelas práticas de ensino de argumentação pautadas na estrutura e aspectos gramaticais do texto dissertativo-argumentativo, sancionadas pelo modelo de redação nota mil e competências exigidas na *Cartilha do Participante*. Assim, ressaltamos a importância de promover um trabalho de formação de professores, de modo a prepará-los para desenvolver atividades que possibilitem o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes, criando assim condições para o empoderamento de alunos capazes de lutar contra regimes de exclusão e opressão.

Referências

- ALDERSON, J. Charles; WALL, Dianne. Does washback exist? *Applied Linguistics*, v. 14, n. 2, p. 115-129, 1993.
- ALVES LIMA, Sheyla Fabricia; PIRIS, Eduardo Lopes. A noção de capacidade argumentativa em diferentes perspectivas de estudo da argumentação. *Fólio - Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 13, n. 2, 2021.
- AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. Tradução: Angela Correa et al. São Paulo: Contexto, 2018.
- AZEVEDO, Isabel C. M. **A argumentação no Exame Nacional do Ensino Médio**: percursos discursivos seguidos por jovens em processo de formação. Tese (Doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2009.
- AZEVEDO, Isabel C. M. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*. Ilhéus, 2013, p. 35-47.
- AZEVEDO, Isabel C. M. Efeito retroativo da proposta de redação do ENEM nas atividades de produção textual realizadas na educação básica de Sergipe. In: SILVA, Leilane; CARDOSO, Denise (orgs.). **Gênero, livro didático e concepção de escrita**: diálogos sobre produção textual. João Pessoa: CCTA, 2015b. p. 151-176.
- AZEVEDO, Isabel C. M. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, Eduardo Lopes; FERREIRA, Moisés O. (orgs.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.
- AZEVEDO, Isabel C. M.; PIRIS, Eduardo Lopes. Tradição e dispositivo de ensino de língua estrangeira: uma discussão em torno do livro didático de PLE. In: SÁ, Rubens; GUEDES, Sônia (orgs.). **Português para falantes de outras línguas**: Materiais Didáticos, Formação de Professores e Ensino de Gramática. Campinas: Pontes, 2016. p. 45-69.
- BRASIL. INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – Enem**: relatório final 98. Brasília: INEP, 1998.
- BRASIL. INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: relatório pedagógico 2009-2010. Brasília: INEP, 2013.
- BRASIL. INEP. **A redação no Enem 2020**: Cartilha do Participante. Brasília: INEP, 2020.
- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- CAREL, Mariel; DUCROT, Oswald. Por uma análise argumentativa global do sentido. *Revista Desenredo*, Passo Fundo, v. 9, n. 2, 2014. Disponível: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/3845/2512>
- DOLZ, Joaquin; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquin; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

GOLDER, Caroline. **Le développement des discours argumentatifs**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1996.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. A configuração funcional da argumentação prática: uma releitura do layout de Fairclough & Fairclough (2012). **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 19, v. 2, p. 109-137, 2019.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; ISOLA-LANZONI, Gabriel. Multimodal practical argumentation and behavioral change: an analysis of the “Remember, the Metro is for everyone” campaign. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 779-807, 2021.

GRÁCIO, Rui Alexandre. Do discurso argumentado à interação argumentativa. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 117-128, 2011.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Vocabulário crítico da argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

PADILLA, Constanza; DOUGLAS, Silvina; LÓPEZ, Esther. **Yo argumento: taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos**. Córdoba: Comunicarte, 2011.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIRIS, Eduardo Lopes. (Im)Posibilidades de enseñanza de la argumentación en la escuela. **Revista Iberoamericana de Argumentación**, Madrid, n. 20, p. 30-56, 2020.

PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (orgs.). **Estudos em Linguagem, Argumentação e Discurso**. Campinas: Pontes, 2021. p. 135-153.

ROEGIERS, Xavier; De KETELE, Jean-Marie. **Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino**. Tradução: C. Huang. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SCARAMUCCI, Matilde. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004.

Anexo 1 – Transcrição da redação modelo ENEM/2019

Para o filósofo escocês David Hume, a principal característica que difere o ser humano dos outros animais é o poder de seu pensamento, habilidade que o permite ver aquilo que nunca foi visto e ouvir aquilo que nunca foi ouvido. Sob essa ótica, vê-se que o cinema representa a capacidade de transpor para a tela as ideias e os pensamentos presentes no intelecto das pessoas, de modo a possibilitar a criação de novos universos e, justamente por esse potencial cognitivo, ele é muito relevante. É prudente apontar, diante disso, que a arte cinematográfica deve ser democratizada, em especial no Brasil – país rico em expressões culturais que podem dialogar com esse modelo artístico –, por razões que dizem respeito tanto à sociedade quanto às leis.

Em primeiro lugar, é válido frisar que o cinema dialoga com uma elementar necessidade social e, conseqüentemente, não pode ser deixada em segundo plano. Para entender essa lógica, pode-se mencionar o renomado historiador holandês Johan Huizinga, o qual, no livro “Homo Ludens”, ratifica a constante busca humana pelo prazer lúdico, pois ele promove um proveitoso bem-estar. É exatamente nessa conjuntura que se insere o fenômeno cinematográfico, uma vez que ele, ao possibilitar a interação de vários indivíduos na contemplação do espetáculo, faz com que a plateia participe das histórias, de forma a compartilhar experiências e vivências – o que representa o fator lúdico mencionado pelo pensador. É perceptível, portanto, o louvável elemento benfeitor dessa criação artística, capaz de garantir a coesão da comunidade.

Em segundo lugar, é oportuno comentar que o cenário do cinema supracitado remete ao que defende o arcabouço jurídico do país. Isso porque o artigo 215 da Constituição Federal é claro em caracterizar os bens culturais como um direito de todos, concebidos com absoluta prioridade por parte do Estado. Contudo, é desanimador notar que tal diretriz não dá sinais de plena execução e, para provar isso, basta analisar as várias pesquisas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que demonstram a lamentável distribuição irregular das práticas artísticas – dentre elas, o cinema –, uma vez que estão restritas a poucos municípios brasileiros. Vê-se, então, o perigo da norma apresentada findar em desuso, sob pena de confirmar o que propunha Dante Alighiere, em “A Divina Comédia”: “As leis existem, mas quem as aplica?”. Esse cenário, certamente, configura-se como desagregador e não pode ser negligenciado.

Por fim, caminhos devem ser elucidados para democratizar o acesso ao cinema no Brasil, levando-se em consideração as questões sociais e legislativas abordadas.

Sendo assim, cabe ao Governo Federal – órgão responsável pelo bem-estar e lazer da população – elaborar um plano nacional de incentivo à prática cinematográfica, de modo a instituir ações como a criação de semanas culturais nacionais, bem como o desenvolvimento de atividades artísticas públicas. Isso pode ser feito por meio de uma associação entre prefeituras, governadores e setores federais – já que o fenômeno envolve todos esses âmbitos administrativos –, os quais devem executar periódicos eventos, ancorados por atores e diretores, que visem exhibir filmes gratuitos para a comunidade civil. Esse projeto deve se adaptar à realidade de cada cidade para ser efetivo. Dessa forma, o cinema poderá ser, enfim, democratizado, o que confirmará o que determina o artigo 215 da Constituição. Assim, felizmente, os cidadãos poderão desfrutar das benesses advindas dessa engrandecedora ação artística.

Fonte: A redação do ENEM 2020: Cartilha do Participante (BRASIL, 2020, p. 33)