



Tessitura de vozes e argumentação na Educação Básica: aportes da teoria do ponto de vista à análise de uma redação nota mil do Enem

Sara Figuerêdo de Cerqueira

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Brasil

orcid.org/0009-0009-5670-5759

Nelson dos Santos Rosa Silva Júnior

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Brasil

orcid.org/0009-0005-4770-2573

Este artigo investiga a construção argumentativa em uma redação nota mil do Enem 2024, considerando a relevância da argumentação para a formação linguística na Educação Básica e a necessidade de compreender como diferentes perspectivas participam desse processo. O objetivo é analisar como os pontos de vista se articulam na tessitura argumentativa do texto e discutir possíveis aportes dessa análise para o ensino da escrita. O estudo fundamenta-se na teoria do ponto de vista de Alain Rabatel, em diálogo com Ducrot e desenvolvimentos da Semântica Argumentativa. A pesquisa é qualitativa e intensiva, centrada em uma redação publicada na *Cartilha do Participante* de 2025. As categorias de análise abrangem fontes de PDV, relações com L1/E1 e funções argumentativas. Os resultados mostram que a argumentação depende da articulação entre perspectivas, que atuam no enquadramento, explicação, comprovação, refutação e interpretação do problema discutido.

Palavras-chave: Argumentação. Redação do Enem. Ponto de vista. Escrita argumentativa.

Trama de voces y argumentación en la Educación Básica: aportes de la teoría del punto de vista al análisis de una redacción con calificación máxima en el Enem

Este artículo investiga la construcción argumentativa en una redacción con calificación máxima en el Enem 2024, considerando la relevancia de la argumentación para la formación lingüística en la Educación Básica y la necesidad de comprender cómo diferentes perspectivas participan en este proceso. El objetivo es analizar cómo los puntos de vista se articulan en la trama argumentativa del texto y discutir posibles aportes de este análisis para la enseñanza de la escritura. El estudio se fundamenta en la teoría del punto de vista de Alain Rabatel, en diálogo con Ducrot y desarrollos de la Semántica Argumentativa. La investigación es cualitativa e intensiva, centrada en una redacción publicada en la *Cartilla del Participante* de 2025. Las categorías de análisis abarcan fuentes de PDV, relaciones con L1/E1 y funciones argumentativas. Los resultados muestran que la argumentación depende de la articulación entre perspectivas, que actúan en el encuadre, explicación, comprobación, refutación e interpretación del problema discutido.

Palabras clave: Argumentación. Redacción del Enem. Punto de vista. Escritura argumentativa.

The Weaving of Voices and Argumentation in Basic Education: Contributions of Point-of-View Theory to the Analysis of a Top-Scoring Enem Essay

This article investigates argumentative construction in a top-scoring essay from the 2024 Enem, considering the relevance of argumentation to language education in Basic Education and the need to understand how different perspectives participate in this process. The objective is to analyze how points of view are articulated in the argumentative weaving of the text and to discuss possible contributions of this analysis to the teaching of writing. The study is grounded in Alain Rabatel's point-of-view theory, in dialogue with Ducrot and later developments in Argumentative Semantics. The research adopts a qualitative and intensive

approach, focusing on one essay published in the 2025 *Participant's Guide*. The analytical categories include sources of points of view, their relations with L1/E1, and their argumentative functions. The results show that argumentation depends on the articulation among perspectives, which operate in framing, explanation, empirical support, refutation, and interpretation of the issue discussed.

Keywords: Argumentation. Enem essay. Point of view. Argumentative writing.

Introdução

A redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) exige do participante a produção de um texto dissertativo-argumentativo em que se defenda um ponto de vista acerca de uma problemática de ordem social, científica, cultural ou política. Para isso, espera-se que o participante selecione, organize e relacione informações, fatos e argumentos de maneira coerente e coesa, orientando-os para a sustentação da posição assumida (Brasil, 2025). Desse modo, a construção argumentativa não se limita à apresentação de informações, mas envolve escolhas discursivas relacionadas ao modo como diferentes conteúdos e perspectivas são mobilizados no desenvolvimento do texto.

No âmbito da Educação Básica, o trabalho com a argumentação integra as capacidades de linguagem previstas para a formação dos estudantes. A *Base Nacional Comum Curricular* (doravante BNCC), em sua sétima competência geral, estabelece a necessidade de “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns [...]” (Brasil, 2018, p. 9). No Ensino Médio, essa orientação se articula à terceira competência específica da área de Linguagens e suas Tecnologias, voltada ao exercício do protagonismo e da autoria por meio da defesa de pontos de vista de forma crítica, ética e solidária (Brasil, 2018).

Também nesse sentido, a habilidade EM13LGG303 prevê “debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições frente à análise de perspectivas distintas” (Brasil, 2018, p. 493). A habilidade aponta que a formação argumentativa envolve não apenas sustentar uma posição, mas também relacioná-la a perspectivas distintas. Essa dimensão aproxima-se da discussão de Azevedo et al. (2023), para quem perspectivar uma questão mobiliza capacidades como analisar o problema, selecionar perspectivas, focalizar determinados aspectos e avaliar os dizeres alheios, operações que podem ser desenvolvidas no espaço escolar.

Nesse contexto, a perspectiva enunciativa do ponto de vista de Alain Rabatel oferece categorias para observar como diferentes perspectivas são mobilizadas e relacionadas no discurso. Em vez de considerar as referências externas apenas pela sua presença, interessa examinar quem é apresentado como fonte de determinado ponto de vista, que relação L1/E1 estabelece com esse conteúdo e de que maneira as diferentes perspectivas participam da orientação argumentativa global do texto.

Para situar esta pesquisa em relação aos estudos já desenvolvidos nessa direção, realizou-se um levantamento bibliográfico de artigos científicos publicados no período compreendido entre 2015 e 2025. Optou-se por restringir o recorte a artigos publicados em periódicos científicos, considerando que a presente pesquisa também se apresenta nesse formato e busca dialogar com trabalhos de natureza semelhante. Teses, dissertações, capítulos de livros e trabalhos publicados em anais não foram incluídos no recorte principal, embora possam constituir referências complementares para a compreensão do campo. Essa delimitação e os critérios adotados no levantamento foram estabelecidos justamente para identificar pesquisas que aproximam a redação do Enem da abordagem enunciativa e interacionista do ponto de vista.

As buscas foram realizadas na SciELO, em mecanismos de busca acadêmica e nas páginas oficiais de periódicos científicos, mediante combinações entre os descritores *Enem*, *redação do Enem*, *redação nota mil* e *Rabatel*, bem como *ponto de vista*, *responsabilidade enunciativa* e *posturas enunciativas*. Foram considerados trabalhos que tomassem a redação do Enem ou produções diretamente relacionadas ao contexto do exame como objeto e que mobilizassem efetivamente a perspectiva rabateliana. A partir desses critérios, foram identificados cinco artigos diretamente relacionados ao recorte estabelecido: Silva (2020), Silva e Cortez (2020), Costa e Bernardino (2021), Silva (2024) e Cavalcante e Silva (2025b).

Quadro 1– Artigos que relacionam a perspectiva de Rabatel à redação do Enem

Autoria e ano	Corpus	Objetivo	Principais resultados	Relação com a Educação Básica
Silva (2020)	Duas redações produzidas no Enem de 2019.	Analisar como a utilização do discurso alheio, reportado direta ou indiretamente, participa da construção do ponto de vista no discurso argumentativo.	Os estudantes recorrem à voz do outro para respaldar seus argumentos, mas apresentam diferentes níveis de domínio desse recurso: em um texto, as vozes	O artigo parte do problema do ensino e da aprendizagem da escrita na Educação Básica e, ao final, reconhece que as questões pedagógicas não constituem seu eixo analítico, mas defende maior

			são pouco articuladas; no outro, integram-se de maneira mais consistente à construção do PDV.	articulação entre o trabalho com as vozes alheias e as aulas de produção textual, para que os estudantes aprendam a integrá-las coerentemente à construção de seus PDV.
Silva e Cortez (2020)	Duas redações de estudantes participantes do projeto de extensão Interação/UFPE, voltado à preparação para o Enem.	Investigar como a condução do tópico discursivo orienta a argumentação e participa da construção do ponto de vista e dos sentidos do texto.	A construção coerente do PDV exige mais do que uma orientação argumentativa: depende da organização dos argumentos e da progressão e continuidade tópica.	A problemática é relacionada às dificuldades de escrita apresentadas por estudantes que saem da Educação Básica. Os autores defendem que os estudos sobre organização tópica ultrapassem as fronteiras analíticas e alcancem as salas de aula e o ensino de produção textual, contribuindo para uma escrita mais coerente
Costa e Bernardino (2021)	Cinco redações que obtiveram nota mil no Enem de 2018.	Investigar a responsabilidade enunciativa e as posturas assumidas pelo produtor diante dos PDV alheios, considerando diferentes formas de representação da fala.	Os candidatos mobilizam diferentes fontes de conhecimento para determinadas finalidades enunciativas. Os PDV alheios aparecem sobretudo por discurso indireto, narrativizado e direto, com recorrência da concordância mediante coenunciação.	As autoras situam a discussão no âmbito da formação leitora e escritora dos concluintes da escolaridade básica e consideram a responsabilidade enunciativa um aspecto relevante das práticas argumentativas escolares. Afirmam ainda que o aparato analítico pode contribuir para o trabalho didático-pedagógico com Língua Portuguesa nas séries finais da Educação Básica.
Silva (2024)	Uma redação do Enem avaliada com nota mil.	Analisar as posturas enunciativas acionadas pelo participante na hierarquização dos PDV e sua relação com os	Os PDV são hierarquizados mediante diferentes posturas enunciativas, e essa organização também responde	O estudo estabelece explicitamente a relação com o ensino ao afirmar que as contribuições decorrentes da análise do PDV na redação do Enem podem

		constrangimentos próprios do gênero.	às obrigatoriedades próprias do gênero redação do Enem.	potencializar o ensino da escrita na Educação Básica. Entretanto, não desenvolve uma intervenção didática, concentrando-se na análise textual-enunciativa.
Cavalcante e Silva (2025b)	Duas redações nota mil do Enem de 2021.	Investigar o funcionamento argumentativo do ponto de vista, observando as funções exercidas pelo agenciamento dos PDV na construção da argumentação.	O gerenciamento e a hierarquização dos PDV fornecem suporte à construção dos argumentos e à validação da posição de L1/E1, contribuindo para uma argumentação consistente e fundamentada.	A relação pedagógica aparece principalmente como possibilidade de continuidade da pesquisa. Os autores propõem investigar como trabalhar o fenômeno do PDV em sala de aula, em diferentes gêneros, para favorecer o domínio de seu gerenciamento pelos estudantes e ampliar o trabalho com argumentação nas aulas de Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os trabalhos reunidos no Quadro 1 destacam que a perspectiva enunciativa do ponto de vista já vem sendo empregada para investigar diferentes dimensões da produção argumentativa relacionada ao Enem. Silva (2020) focaliza o emprego do discurso alheio na construção do ponto de vista; Silva e Cortez (2020) relacionam a organização tópica à construção do PDV e à progressão argumentativa; Costa e Bernardino (2021) investigam a responsabilidade enunciativa e as posturas assumidas pelo produtor diante dos pontos de vista alheios; Silva (2024) examina a hierarquização dos PDV por meio das posturas enunciativas; e Cavalcante e Silva (2025b) analisam as funções exercidas pelo gerenciamento dos pontos de vista na construção da argumentação. Os resultados desses estudos mostram, portanto, que a relação entre a teoria de Rabatel e a redação do Enem já possui uma trajetória de investigação e não constitui, por si só, o diferencial desta pesquisa.

A relação com a Educação Básica também está presente nesses trabalhos, embora assumam diferentes configurações. Silva (2020) relaciona seus resultados às dificuldades de integração do discurso alheio na escrita; Silva e Cortez (2020) partem de produções elaboradas em contexto de preparação para o Enem e defendem a

aproximação dessas discussões com o ensino da produção textual; Costa e Bernardino (2021) relacionam a responsabilidade enunciativa às práticas argumentativas escolares; Silva (2024) aponta possíveis contribuições da análise do PDV para o ensino da escrita; e Cavalcante e Silva (2025b) indicam o trabalho com o gerenciamento dos pontos de vista em sala de aula como possibilidade de continuidade. Assim, não se pretende reivindicar uma aproximação inédita entre Rabatel, redação do Enem e Educação Básica.

Diante dos estudos levantados, a contribuição específica desta pesquisa consiste em aprofundar a compreensão das relações estabelecidas entre os diferentes pontos de vista mobilizados ao longo de uma redação nota mil, observando como essas perspectivas se articulam entre si e com o PDV assumido por L1/E1 na construção da orientação argumentativa global do texto. A partir desse funcionamento, busca-se ainda discutir quais aportes essa análise pode oferecer à reflexão sobre o ensino da escrita argumentativa na Educação Básica.

A noção de tessitura dos pontos de vista sintetiza esse recorte analítico, uma vez que permite observar a argumentação não como simples justaposição de vozes ou repertórios, mas como resultado das relações estabelecidas entre diferentes perspectivas no interior do texto. Nessa direção, interessa compreender como L1/E1 mobiliza, organiza e relaciona pontos de vista provenientes de diferentes fontes, atribuindo-lhes funções distintas no desenvolvimento argumentativo e orientando-os para a sustentação da posição assumida ao longo da redação.

A partir dessa delimitação, este artigo orienta-se pela seguinte questão: como os diferentes pontos de vista mobilizados em uma redação nota mil do Enem se articulam na construção da argumentação e que aportes a análise desse funcionamento pode oferecer à reflexão sobre o ensino da escrita argumentativa na Educação Básica?

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar como os diferentes pontos de vista mobilizados em uma redação nota mil do Enem se articulam na construção da argumentação, buscando compreender o funcionamento dessa tessitura enunciativa e discutir suas possíveis contribuições para o ensino da escrita argumentativa na Educação Básica.

Para alcançar esse objetivo, identificam-se as fontes dos pontos de vista mobilizados no texto; examinam-se as relações estabelecidas por L1/E1 com as perspectivas atribuídas a outras instâncias; analisam-se as funções argumentativas

desempenhadas pelos diferentes PDV e as relações construídas entre eles no desenvolvimento global da redação; e, a partir dos resultados, discutem-se possíveis aportes desse funcionamento para a reflexão sobre o ensino da argumentação.

Por fim, além desta introdução, o artigo organiza-se em quatro seções. Na primeira, discutem-se as competências argumentativas e as orientações para a produção textual no Enem, relacionando-as ao ensino da argumentação na Educação Básica. Na segunda, apresentam-se os pressupostos teóricos que fundamentam a análise do ponto de vista, das instâncias e posturas enunciativas e da responsabilidade enunciativa. Na terceira, desenvolve-se a análise do *corpus*, focalizando o gerenciamento e a articulação dos diferentes pontos de vista e seus efeitos argumentativos, bem como os possíveis aportes desse funcionamento para o ensino da escrita. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

1 Competências argumentativas e orientações para a produção textual da redação do Enem na Educação Básica

Nesta seção, apresentamos uma síntese das competências argumentativas e das diretrizes que orientam a produção textual no Enem, conforme os critérios definidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e detalhados na *Cartilha do Participante* (Brasil, 2025). O Enem exige a produção de um texto dissertativo-argumentativo em prosa, no qual o participante deve defender um ponto de vista acerca de uma questão social, científica, cultural ou política.

Nesse sentido, o ensino da argumentação ultrapassa a preparação para o exame e se relaciona à formação dos estudantes para a participação em diferentes práticas sociais. Como observa Azevedo (2025, p. 39), “ensinar a argumentação requer gerar condições para que seja possível argumentar em distintas situações sociais, e isso significa criar um espaço democrático a partir do qual professores e estudantes possam expressar seus pontos de vista”.

No contexto do exame, a construção argumentativa pressupõe a mobilização de conhecimentos e repertórios que contribuam para a defesa da posição assumida. Fernandes (2020) ressalta, contudo, que o acesso ao repertório sociocultural não ocorre de maneira homogênea, uma vez que as condições sociais e educacionais dos estudantes podem interferir nas possibilidades de contato com referências variadas. Essa observação chama atenção para a necessidade de compreender a mobilização

de repertórios não apenas como exigência avaliativa, mas como uma prática atravessada pelas condições de formação dos participantes.

Entre as competências avaliadas na redação do Enem, a Competência III se relaciona diretamente à construção da argumentação, ao considerar a capacidade do participante de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista (Brasil, 2025). O desempenho nessa competência está relacionado ao modo como esses elementos são organizados em um projeto de texto capaz de sustentar a posição assumida. Dessa maneira, a simples presença de repertórios ou informações externas não garante sua produtividade argumentativa, uma vez que sua função depende do modo como são integrados ao desenvolvimento do texto.

A organização argumentativa também envolve o planejamento e a articulação entre as diferentes partes da produção. Gonzaga (2017) e Cabral (2013) destacam a importância do planejamento textual para a construção da coerência e da progressão argumentativa. No contexto da redação do Enem, esse planejamento implica organizar a tese, os argumentos mobilizados para sustentá-la e a proposta de intervenção de maneira articulada, constituindo uma unidade textual orientada para a defesa do ponto de vista.

Desse modo, na produção de um texto dissertativo-argumentativo, não basta apresentar informações relacionadas ao tema. Para assumirem função argumentativa, os conteúdos mobilizados precisam ser relacionados à posição defendida e participar de sua sustentação. No caso do Enem, essa construção também apresenta uma dimensão propositiva, expressa na elaboração de uma proposta de intervenção relacionada ao problema discutido.

Com base nas proposições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008) identifica diferentes aspectos tipológicos dos gêneros textuais, considerando os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem predominantes em cada um deles. O autor também apresenta exemplos de gêneros que podem ser explorados nas práticas escolares. No que se refere à argumentação, o Quadro 2 sintetiza esses elementos.

Quadro 2– Aspectos tipológicos da argumentação

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de alguns gêneros textuais
Discussão de questões sociais polêmicas	ARGUMENTAR – Sustentar, refutar e negociar pontos de vista	Texto de opinião, diálogo argumentativo, carta do leitor, carta de reclamação, deliberação informal, debate regrado, discurso de defesa, discurso de acusação

Fonte: adaptado de Marcuschi (2008, p. 219).

A partir dessa caracterização, a redação do Enem pode ser compreendida como uma prática de escrita de caráter predominantemente argumentativo, uma vez que exige a formulação e a sustentação de um ponto de vista diante de determinada problemática. Tal compreensão também considera que os gêneros não constituem formas rígidas e imutáveis, mas se relacionam às condições concretas de comunicação e às práticas sociais em que circulam (Bakhtin, 2003).

Nessa perspectiva, argumentar envolve capacidades relacionadas à sustentação, à refutação e à negociação de pontos de vista. Tais operações aproximam-se do problema investigado neste estudo, uma vez que a construção de uma posição não ocorre de forma isolada, mas pode envolver a mobilização de perspectivas provenientes de diferentes fontes e o posicionamento do produtor diante delas. Compreendidas as exigências argumentativas e institucionais que orientam a produção da redação do Enem, passamos, na seção seguinte, aos pressupostos teóricos que permitem analisar como diferentes pontos de vista são mobilizados e articulados na construção argumentativa.

2 Pressupostos teóricos: o gerenciamento dos pontos de vista e a construção argumentativa

O presente tópico apresenta os pressupostos teóricos que orientam esta pesquisa, tomando como base as formulações de Rabatel (2016, 2021) acerca do ponto de vista (PDV), das instâncias enunciativas, da responsabilidade enunciativa e das posturas assumidas pelos sujeitos no gerenciamento das perspectivas mobilizadas no discurso. Embora sua abordagem tenha sido inicialmente desenvolvida a partir da análise de textos narrativos, o autor reconhece que a noção de PDV, ainda que desempenhe “um papel insubstituível, não significa que não possa ser vista como contribuição para outros contextos e outros textos” (Rabatel, 2016, p. 53). Nessa perspectiva, entende-se que o texto dissertativo-argumentativo

também constitui um espaço enunciativo no qual diferentes pontos de vista podem ser convocados, relacionados e organizados na construção da argumentação.

A perspectiva rabateliana “dialoga e traz à tona contribuições de autores renomados, como Émile Benveniste, Gérard Genette, Jean-Michel Adam, Ruth Amossy, Dominique Maingueneau, entre outros, que influenciaram a construção de sua teoria” (Thomas; Godoi, 2025, p. 376). Nesse percurso, sua abordagem se afasta de uma compreensão estritamente estrutural da narrativa e aproxima-se de uma concepção enunciativa, dialógica e polifônica da linguagem, em diálogo, entre outros autores, especialmente a proposta por Ducrot (1987).

Sob essa ótica, destaca-se a noção de *homo narrans*, isto é, o homem que “narra/enuncia no e pelo discurso por meio de interações dialógicas” (Fernandino, 2022, p. 205). Esse sujeito posiciona-se em relação aos outros e constitui-se nas relações que estabelece com eles (Rabatel, 2016, 2021), construindo seu próprio PDV ao mesmo tempo que mobiliza, representa e avalia perspectivas alheias. Com efeito, Rabatel (2016) define esse conceito como:

[...] aquele que é capaz de se colocar no lugar do outro, até mesmo de vários outros, antiéticos ou complementares, capaz de entrar nos raciocínios uns dos outros, de fazê-los dialogar. *Homo narrans* é, finalmente, o homem com mil pontos de vista, que sabe empatizar seus personagens e simpatizar com eles, para o maior proveito de seu auditório (Rabatel, 2016, p. 24).

O narrar — e, de maneira mais ampla, o enunciar — apresenta-se, portanto, como uma atividade atravessada pela pluralidade de perspectivas. Essa compreensão aproxima-se do princípio dialógico bakhtiniano, segundo o qual os enunciados não existem isoladamente, mas se constituem em relação com outros enunciados e com as vozes sociais que neles ressoam. Como observa Faraco (2009, p. 58), o enunciado constitui um espaço de “dialogização das vozes sociais”, no qual diferentes posições encontram-se e relacionam-se.

Nesse sentido, Fernandino (2022) observa que, na perspectiva rabateliana, a enunciação é intrinsecamente dialógica, pois envolve relações tanto no interior do próprio discurso quanto com discursos e valores que o antecedem ou circundam. No plano enunciativo, esse funcionamento pode ser observado por meio das marcas linguísticas, da modalização, dos dêiticos — quem fala, de onde e quando — e das relações estabelecidas entre as diferentes instâncias associadas aos pontos de vista. Enquanto no plano interdiscursivo, os enunciados relacionam-se a valores, saberes, ideologias e discursos sociais mais amplos. Enquanto o primeiro plano permite

observar o funcionamento das perspectivas na materialidade textual, o segundo situa essas perspectivas em relação ao universo discursivo e social mais amplo no qual o enunciado se inscreve.

O cruzamento dessas dimensões fundamenta a concepção de PDV e sua relação com a argumentação indireta. Diferentemente de uma argumentação formulada necessariamente por meio da apresentação explícita de uma tese seguida de argumentos, a argumentação indireta pode apoiar-se em inferências e representações partilhadas (Amossy, 2020).

Para Rabatel (2016, 2021), a orientação argumentativa também pode manifestar-se por meio das escolhas enunciativas e da maneira como os objetos do discurso são apresentados. Desse modo, o PDV constitui uma forma de apreender a presença do sujeito no discurso, uma vez que os enunciados revelam modos de perceber, avaliar e representar os objetos de que tratam.

O PDV estabelece-se, assim, “pelos meios linguísticos pelos quais um sujeito considera um objeto” (Rabatel, 2016, p. 30). Sua manifestação não se restringe a marcas linguísticas isoladas, podendo ser apreendida também nas escolhas linguísticas e referenciais pelas quais os objetos do discurso são construídos, bem como nas relações estabelecidas entre diferentes perspectivas. Desse modo, o estudo do PDV permite observar não apenas o que é dito, mas também a partir de qual perspectiva determinado conteúdo é apresentado e como essa perspectiva participa da orientação argumentativa do discurso.

A compreensão dessa multiplicidade enunciativa requer, contudo, a distinção entre as diferentes instâncias envolvidas na produção do sentido. Nesse aspecto, a abordagem de Rabatel (2016, 2021) mantém estreito diálogo com a tradição polifônica desenvolvida por Ducrot (1987), embora as categorias mobilizadas pelos autores se inscrevam em quadros teóricos distintos e, por isso, não devam ser tomadas como equivalentes. Antes de apresentar a configuração dessas instâncias na perspectiva rabateliana, convém recuperar brevemente algumas distinções formuladas por Ducrot (1987), considerando também reformulações posteriores da teoria da polifonia no âmbito da Semântica Argumentativa.

Na formulação de Ducrot (1987), distingue-se inicialmente o sujeito empírico do locutor. O sujeito empírico corresponde ao indivíduo concreto que participa da produção material do enunciado e, por pertencer ao plano extralinguístico, não constitui o objeto da descrição semântica. O locutor, por sua vez, corresponde à

instância que o próprio enunciado apresenta como responsável por sua enunciação. Além disso, distingue ainda os enunciadores, associados às diferentes perspectivas ou posições relativas aos conteúdos postos em cena no enunciado. Esses enunciadores não devem ser entendidos necessariamente como indivíduos que tomam a palavra, uma vez que a pluralidade enunciativa não se reduz à presença de várias pessoas falando no interior de um mesmo enunciado.

Para ilustrar a distinção entre sujeito empírico e locutor, Cabral (2012) apresenta o caso de uma propaganda institucional elaborada por um redator publicitário e assinada pelo presidente de uma empresa. O primeiro corresponde ao sujeito empírico, por participar da produção material do texto, enquanto o presidente é apresentado discursivamente como responsável pelo enunciado, ocupando a posição de locutor. Nota-se, assim, que a produção material do enunciado e a responsabilidade linguística pelo dizer não precisam coincidir.

Essa distinção permanece relevante nos desenvolvimentos contemporâneos da Semântica Argumentativa. Carel (2025), ao situar a Teoria Argumentativa da Polifonia na continuidade das pesquisas ducrotianas, retoma a necessidade de distinguir sujeito falante e locutor. A autora relaciona essa distinção à diferença entre a enunciação atual, referente ao acontecimento concreto de materialização do enunciado, e a enunciação linguística, correspondente à atividade enunciativa que o próprio enunciado apresenta como sendo de responsabilidade do locutor.

Tal retomada é importante porque a Teoria da Polifonia não permaneceu inalterada. Carel e Ducrot (2010) apresentam uma atualização da proposta anterior e reformulam o modo de descrever a pluralidade enunciativa. Nessa discussão, a descrição passa a considerar a articulação entre o conteúdo, a atitude assumida pelo locutor diante desse conteúdo e uma terceira instância relacionada à sua garantia, problematizando, assim, o estatuto atribuído aos enunciadores.

Essa reformulação afasta uma interpretação segundo a qual os enunciadores corresponderiam simplesmente a indivíduos ou vozes autônomas que falariam no interior do enunciado. Carel e Ducrot (2010) problematizam especialmente a identificação do enunciator com uma origem individual do dizer e deslocam a atenção para o modo pelo qual os conteúdos são apresentados e garantidos. A pluralidade enunciativa não deve, portanto, ser reduzida à presença de várias pessoas falando simultaneamente no interior de um mesmo enunciado.

Carel e Gomes (2019), ao discutirem os desenvolvimentos da Semântica Argumentativa, observam que a formulação da polifonia apresentada por Ducrot (1987) admite interpretações distintas, especialmente quanto ao estatuto dos enunciadores. Nos desenvolvimentos assumidos, entretanto, o locutor permanece central na organização dos conteúdos veiculados pelo enunciado e nas diferentes maneiras pelas quais esses conteúdos são apresentados. Nesse sentido, a teoria polifônica é compreendida como uma teoria da enunciação do locutor.

Esses desenvolvimentos recomendam cautela ao aproximar a Semântica Argumentativa da teoria do ponto de vista rabateliana. Embora Rabatel (2016, 2021) dialogue com a tradição polifônica desenvolvida por Ducrot (1987), categorias como locutor, enunciador e ponto de vista não serão tomadas, neste trabalho, como equivalentes nos diferentes quadros teóricos. A relação entre essas perspectivas será compreendida como um diálogo teórico acompanhado de reelaborações conceituais próprias, e não como simples continuidade terminológica.

Na perspectiva de Rabatel (2016, 2021), locutor e enunciador correspondem a funções distintas. O locutor (L) é a instância responsável pela produção do enunciado, enquanto o enunciador (E) corresponde à instância à qual se atribui a fonte de um PDV. Locução e enunciação podem coincidir, mas essa coincidência não é necessária, uma vez que uma instância pode constituir-se como fonte de um ponto de vista sem assumir diretamente a locução. Quando a instância responsável pela locução também constitui a fonte do PDV assumido, ocorre o sincretismo entre locutor e enunciador. Rabatel representa essa instância principal como L1/E1, o locutor/enunciador primeiro, a partir de cujo centro enunciativo os demais pontos de vista são apresentados, atribuídos e relacionados no texto.

Além de L1/E1, podem aparecer l2/e2, locutores/enunciadores segundos, quando outra instância assume efetivamente a locução e se apresenta também como fonte de um PDV. Há ainda e2, enunciadores segundos que não ocupam uma posição de locutor: seus pontos de vista podem ser reconstruídos, representados ou imputados por L1/E1 sem que essas instâncias tomem diretamente a palavra. Essa distinção permite separar a responsabilidade pela locução da fonte à qual determinado ponto de vista é atribuído.

Tal distinção é relevante para a análise de textos argumentativos. Ao mobilizar um autor, uma obra, um dado estatístico, uma instituição ou determinado discurso social, L1/E1 pode atribuir conteúdos a diferentes fontes e estabelecer relações

diversas com as perspectivas mobilizadas. Mais do que identificar a presença dessas fontes, interessa observar como seus PDV são representados, relacionados à posição de L1/E1 e integrados à progressão argumentativa. Essa relação conduz à noção de responsabilidade enunciativa (RE), relacionada ao modo como L1/E1 assume ou não os conteúdos mobilizados no discurso. Quando assume um PDV como seu, L1/E1 toma para si a responsabilidade pelo conteúdo. Quando o atribui a outra instância, ocorre a imputação do PDV, cabendo observar posteriormente qual posição L1/E1 assume diante da perspectiva imputada.

A imputação de um PDV a outro enunciador, contudo, não implica neutralidade de L1/E1 diante do conteúdo. O locutor/enunciador primeiro pode aderir a determinada perspectiva, distanciar-se dela, contestá-la, reformulá-la ou apenas colocá-la em consideração. A análise deve, portanto, observar tanto a fonte à qual o conteúdo é atribuído quanto a relação que L1/E1 estabelece com ele e a função que essa relação assume na construção argumentativa.

Para qualificar algumas dessas relações, Rabatel (2016, 2021) propõe três posturas enunciativas: coenunciação, sobre-enunciação e subenunciação. Essas posturas dizem respeito às formas pelas quais diferentes instâncias se relacionam na construção dos pontos de vista e permitem observar relações de compartilhamento e de assimetria entre as perspectivas mobilizadas.

A coenunciação ocorre quando duas instâncias enunciativas participam da coconstrução de um PDV compartilhado. Não se trata, portanto, apenas de concordância entre perspectivas previamente constituídas, mas da construção conjunta de um ponto de vista comum. Por sua vez, a sobre-enunciação caracteriza uma relação assimétrica na qual uma das instâncias ocupa posição dominante na coconstrução do PDV, retomando uma perspectiva de modo a reformulá-la, redirecioná-la ou ampliá-la segundo sua própria orientação. Há, assim, uma relação desigual entre as instâncias envolvidas, na qual uma delas faz prevalecer sua perspectiva na construção do sentido.

A subenunciação também corresponde a uma relação assimétrica, porém ocorre quando uma instância constrói seu PDV sob a dominância de uma perspectiva à qual atribui posição preeminente. Nessa postura, o PDV assumido pelo locutor/enunciador pode aparecer sob a influência ou a autoridade de outra perspectiva. Por isso, a subenunciação não deve ser compreendida como simples

reprodução neutra de um dizer alheio, mas como uma configuração específica da relação entre os pontos de vista.

As posturas enunciativas distinguem, portanto, a mobilização de uma perspectiva alheia, que não constitui uma operação neutra. Ao convocar um PDV, L1/E1 pode participar da construção de uma perspectiva compartilhada ou estabelecer relações assimétricas com outros pontos de vista. Entretanto, a identificação dessas posturas depende do funcionamento discursivo observado em cada ocorrência e não decorre simplesmente da presença de uma fonte externa no enunciado.

Desse modo, a abordagem rabateliana permite compreender a construção da argumentação como resultado não apenas da presença de diferentes pontos de vista, mas das relações estabelecidas entre eles e da maneira como são organizados no desenvolvimento do discurso. Conforme Rabatel (2016, 2021), o PDV apresenta caráter transversal, não estando restrito ao universo narrativo. Como afirma o autor, sua análise não se limita “ao vasto universo das narrativas” (Rabatel, 2016, p. 49), podendo ser mobilizada para compreender outros textos nos quais diferentes perspectivas participam da construção dos sentidos.

Nessa pesquisa, interessa observar como L1/E1 mobiliza perspectivas provenientes de diferentes fontes, posiciona-se diante delas e as relaciona na construção de sua orientação argumentativa. O foco não recai, portanto, na aplicação automática das posturas enunciativas a cada referência mobilizada, mas na análise das relações estabelecidas entre os PDV e das funções que essas relações assumem na tessitura global da redação. Assim, Rabatel (2016, 2021) oferece categorias para compreender como a argumentação se constrói também por meio da seleção, da atribuição e da articulação de diferentes pontos de vista.

3 Gestão dos pontos de vista e construção argumentativa em uma redação nota mil do Enem

Como mencionado anteriormente, o *corpus* deste estudo é constituído por uma redação do Enem 2024, cujo tema foi “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil”, publicada na *Cartilha do Participante — Redação no Enem 2025* (Brasil, 2025), material de referência elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e responsável pela organização do exame.

A opção por trabalhar com esse material relaciona-se, inicialmente, ao caráter oficial da publicação e à possibilidade de analisar uma produção efetivamente elaborada e avaliada no contexto do Enem. Isso não significa, contudo, tomar a redação como modelo absoluto ou prescritivo de escrita, mas compreendê-la como um objeto particularmente produtivo para a investigação de procedimentos enunciativo-argumentativos.

A Cartilha reúne dez redações produzidas na edição de 2024 e selecionadas pelo Inep. A fim de delimitar o *corpus* desta pesquisa, realizou-se inicialmente uma leitura dessas produções, observando-se os repertórios mobilizados, a natureza das fontes convocadas e o modo como diferentes vozes participam da construção argumentativa. O Quadro 2 sintetiza esse levantamento.

Quadro 2 – Dez redações da Cartilha 2025

Redação	Principais repertórios/vozes mobilizados	Natureza das vozes	Organização argumentativa
Redação 01	<i>Quarto de despejo</i> /Carolina Maria de Jesus; processo escravocrata; Elijah Anderson; Atlas da Violência; Florestan Fernandes	literária, histórica, sociológica, institucional/estatística	Racismo estrutural + negligência social
Redação 02	Hannah Arendt; Racionais MC's; escravidão; Nelson Mandela	filosófica, musical, histórica, política/social	Legado racista + negligência educacional
Redação 03	Djonga; escravidão; Immanuel Kant	musical, histórica, filosófica	Legado histórico + lacuna educacional
Redação 04	Formação histórica brasileira; Djamilia Ribeiro; <i>Pequeno manual antirracista</i> ; abolição	histórica, literária, filosófico-social	Invisibilidade social + desinteresse educacional
Redação 05	<i>Menina bonita do laço de fita</i> ; colonização/jesuítas; Marilena Chauí	literária, histórica, filosófica	Legado histórico + silêncio midiático
Redação 06	Black Pantera; escravidão/Lei Áurea; Constituição de 1988; Chimamanda Adichie	musical, histórica, jurídica, literário-teórica	Racismo + invisibilização cultural
Redação 07	Racionais MC's; escravidão; Machado de Assis/ <i>Memórias Póstumas</i>	musical, histórica, literária	Discriminação racial + desigualdade social
Redação 08	Eugenismo; Paulo Freire; Djamilia Ribeiro	histórica, pedagógica, filosófico-social	Representatividade escolar + incentivos culturais
Redação 09	Período colonial; Raymundo Faoro; Émile Durkheim	histórica, sociológica/política, sociológica/educacional	Inoperância governamental + falha do sistema educacional
Redação 10	<i>Nós matamos o cão tinoso</i> ; Ailton Krenak; Marilena Chauí	literária, filosófica, sociocultural	Silenciamento/desigualdade + ancestralidade e pertencimento

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Na *Cartilha do Participante*, as redações são identificadas pelos nomes de seus respectivos autores. Neste estudo, contudo, optou-se por designá-las de acordo com a ordem em que são apresentadas no documento — Redação 01, Redação 02, Redação 03 e assim sucessivamente —, evitando, desse modo, a reprodução dos nomes dos participantes. Embora essas informações sejam públicas e estejam disponíveis no material oficial divulgado pelo Inep, tal procedimento busca resguardar a identidade dos autores, uma vez que sua identificação nominal não se mostra necessária aos objetivos da análise.

A partir dessa organização, procedeu-se à leitura das dez redações reunidas na *Cartilha*. Essa leitura indicou que todas se mostram pertinentes aos objetivos deste estudo, uma vez que mobilizam diferentes repertórios e fontes enunciativas na construção da argumentação. Desse modo, não se identificou entre as produções uma característica exclusiva que justificasse a escolha de uma delas como mais representativa ou mais produtiva que as demais.

A delimitação do *corpus* a uma única redação decorre do caráter qualitativo e intensivo da investigação. Como o objetivo deste estudo não consiste em comparar as redações nota máxima nem em generalizar os resultados para o conjunto das produções do Enem, propomos acompanhar, no desenvolvimento integral de um texto, como diferentes pontos de vista são mobilizados, relacionados e gerenciados na construção argumentativa. A análise de uma única produção possibilita, assim, aprofundar a observação desses fenômenos ao longo da tessitura textual.

Considerando que as dez redações apresentadas se mostraram igualmente elegíveis para a investigação proposta, adotou-se como critério operacional de delimitação a ordem de apresentação dos textos na publicação. Dessa forma, selecionou-se a primeira redação apresentada na *Cartilha*, codificada neste estudo como Redação 1. A escolha, portanto, não decorre de uma suposta superioridade, singularidade ou maior complexidade dessa produção em relação às demais, mas de um procedimento de delimitação do *corpus* diante de um conjunto de textos igualmente adequados aos objetivos da pesquisa.

A Redação 01 é tomada, assim, como uma unidade de análise a partir da qual se busca examinar, em profundidade, a tessitura dos pontos de vista e o modo como essas perspectivas são articuladas na construção argumentativa. Os resultados obtidos dizem respeito à configuração enunciativo-argumentativa desse exemplar

específico, sem a pretensão de generalizá-los para as demais redações nota máxima do Enem. No Quadro 3, apresenta-se a redação selecionada.

Quadro 3 – Redação 01

O livro “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus, retrata o cotidiano da própria autora, mulher negra e pobre, que viveu na favela do Canindé, na década de 1960, em São Paulo. Conforme exibido na história de vida de Carolina e expandindo esse cenário para a realidade atual, infelizmente, ainda são perceptíveis desafios para a valorização da herança africana no Brasil. Assim, destacam-se o racismo estrutural e a negligência por parte da sociedade como aspectos dessa preocupante problemática em solo nacional.

O racismo estrutural, ou seja, o preconceito étnico enraizado na população, está muito presente nas relações sociais e na estrutura do Brasil. Isso porque o longo período escravocrata vivenciado no país e a não adoção de políticas de inserção dos libertos na sociedade deixaram cicatrizes irreversíveis na história brasileira, tais como a marginalização desse grupo, a menor taxa de acesso à escolarização e o menor salário desses indivíduos. Nesse sentido, segundo o filósofo Elijah Anderson, os brancos reduzem o espaço dos negros aos guetos, ambientes periféricos e desvalorizados pelos cidadãos em geral, privando esses sujeitos de participarem de práticas eruditas, como o ensino superior e a atuação na política, o que impulsiona a desatenção quanto aos diversos legados das culturas africanas em território nacional. Dessa forma, o racismo estrutural constitui um obstáculo para a valorização dessa herança no país.

Além disso, a negligência da sociedade quanto à existência concreta desse preconceito é um grave desafio para a adoção de medidas que combatam tal desvalorização. Nesse contexto, apesar de inúmeros dados estatísticos comprovarem o desfavorecimento social desses indivíduos, como a informação do Atlas da Violência de 2019 de que quase 80% das vítimas de homicídio do ano foram negros, muitas pessoas ainda persistem em acreditar que o preconceito racial não existe de fato. De acordo com o teórico Florestan Fernandes, a ideia de democracia racial brasileira é um mito, já que a convivência entre grupos étnicos no país foi, historicamente, marcada por violência, como a psicológica, a sexual e a física, ocorridas, principalmente, durante a escravidão, e impedindo o reconhecimento dos aspectos culturais dessas pessoas. Desse modo, a negligência por parte da população é um grande empecilho para a devida consideração do legado dessas comunidades no país.

Portanto, destacam-se o racismo estrutural e a negligência por parte da sociedade como desafios para a valorização da herança africana no Brasil. Logo, o Ministério da Educação — órgão federal responsável por coordenar as diretrizes do ensino na nação — deve criar um componente curricular voltado para a recuperação da cultura e da história africanas, por meio da criação de uma lei que implemente tal disciplina em todas as escolas do Brasil, a fim de reverter o atual quadro de desvalorização dessa etnia entre as próximas gerações. Ademais, o Ministério da Igualdade Racial deve promover campanhas que sinalizem a cotidiana presença dos preconceitos de cunho étnico, com o objetivo de conscientizar a população brasileira acerca da real existência dessa inquietante discriminação em solo nacional. Em última instância, busca-se, com tais medidas, alterar a situação de invisibilidade histórico-cultural ainda experienciada por brasileiros, a exemplo de Carolina Maria de Jesus.

Fonte: Brasil (2025, p. 41).

Desde o parágrafo introdutório, L1/E1 estabelece o ponto de vista que orientará o desenvolvimento da redação: o racismo estrutural e a negligência social constituem obstáculos à valorização da herança africana no Brasil. Essa orientação é explicitada ao final do parágrafo, quando esses dois aspectos são apresentados como

constitutivos da problemática, funcionando como eixos que serão retomados separadamente nos dois parágrafos de desenvolvimento.

A referência a *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, participa da construção desse enquadramento inicial. Ao recuperar a trajetória da autora como “mulher negra e pobre” que viveu na favela do Canindé, L1/E1 seleciona determinados aspectos de sua experiência e os relaciona à problemática discutida na redação. A referência literária, portanto, não funciona apenas como uma informação externa ou como argumento de autoridade, mas como ponto de partida para estabelecer uma continuidade entre uma experiência histórica de marginalização e a realidade contemporânea tematizada pelo texto.

Esse movimento é reforçado na formulação “conforme exibido na história de vida de Carolina e expandindo esse cenário para a realidade atual”. A expressão marca a passagem do caso particular para uma problemática mais ampla: a experiência de Carolina é retomada por L1/E1 como forma de enquadrar a permanência de processos de desvalorização da herança africana. Assim, a função argumentativa dessa perspectiva decorre de sua integração ao movimento textual que conduz da experiência individual e situada à formulação da tese geral.

Nesse aspecto, o funcionamento observado aproxima-se do que Silva (2020) discute a respeito da presença do discurso alheio em produções vinculadas ao contexto do Enem: a mobilização de uma perspectiva externa se torna argumentativamente produtiva quando é integrada à construção do ponto de vista sustentado pelo produtor. No texto analisado, a referência a Carolina participa justamente desse movimento, pois introduz a problemática, oferece um enquadramento experiencial para a discussão e prepara a formulação dos dois eixos argumentativos que serão desenvolvidos em seguida.

Também é relevante observar o advérbio “infelizmente”, por meio do qual L1/E1 avalia negativamente a permanência desses desafios. A marca avaliativa explicita seu posicionamento diante do estado de coisas apresentado e contribui para a orientação argumentativa assumida no texto. Não se trata, portanto, de uma apresentação neutra da problemática: desde a introdução, L1/E1 constrói uma posição contrária à permanência do racismo estrutural e da negligência social e organiza as perspectivas mobilizadas em função dessa orientação.

Desse modo, o primeiro parágrafo já permite observar o princípio da tessitura investigada neste estudo: a perspectiva associada à experiência de Carolina Maria de

Jesus é mobilizada por L1/E1, relacionada ao presente e integrada à formulação do PDV central. Mais do que identificar a presença de uma voz externa, interessa notar a relação que se estabelece entre essa perspectiva e a orientação assumida pelo produtor, bem como sua função na progressão global da argumentação.

O primeiro parágrafo de desenvolvimento concentra-se no primeiro eixo anunciado na tese, segundo o qual o racismo estrutural constitui um obstáculo à valorização da herança africana no Brasil. L1/E1 inicia esse movimento retomando fatores históricos relacionados ao período escravocrata e à ausência de políticas de inserção da população liberta, estabelecendo uma relação causal entre esse processo histórico e consequências que permanecem na sociedade brasileira, como a marginalização, o menor acesso à escolarização e as desigualdades salariais. A expressão “cicatrizes irreversíveis” reforça a avaliação negativa desse processo e evidencia que o produtor não se limita a enumerar fatos, mas os inscreve em uma orientação argumentativa já estabelecida.

É nesse percurso que se insere o ponto de vista atribuído a Elijah Anderson. Ao afirmar, com base no autor, que os brancos reduzem o espaço dos negros aos guetos e os afastam de práticas socialmente valorizadas, L1/E1 mobiliza uma perspectiva que converge com o diagnóstico construído anteriormente. O PDV atribuído a Anderson não introduz, portanto, um novo eixo temático; ele oferece uma formulação teórica para um processo de segregação que o próprio produtor já vinha desenvolvendo por meio da relação entre passado escravocrata, marginalização e desigualdade contemporânea.

Nesse caso, a perspectiva atribuída a Anderson pode ser compreendida em uma relação de convergência com o PDV de L1/E1, pois é incorporada à defesa de que o racismo estrutural atua na organização das relações sociais e restringe a participação da população negra em diferentes espaços. Sua função argumentativa não se reduz, assim, ao prestígio de uma autoridade acadêmica: o dizer alheio é integrado ao encadeamento causal produzido no parágrafo e contribui para explicar um dos mecanismos pelos quais a desigualdade racial se mantém.

Esse funcionamento dialoga com Costa e Bernardino (2021), que observam, em redações nota mil, a mobilização de fontes externas para determinadas finalidades enunciativas e a recorrência de relações de concordância com pontos de vista alheios. Também se aproxima de Silva e Cortez (2020), para quem a construção coerente do PDV depende da organização dos argumentos e da progressão tópica.

No texto analisado, a perspectiva atribuída a Anderson não aparece de modo isolado, mas participa de uma sequência que articula causas históricas, consequências sociais, explicação teórica e, ao final, a conclusão parcial de que “o racismo estrutural constitui um obstáculo para a valorização dessa herança no país”. Os trabalhos anteriores apontam justamente para a importância da integração das perspectivas à organização argumentativa do texto.

O segundo parágrafo de desenvolvimento retoma o outro eixo anunciado na introdução: a negligência social diante da existência do racismo. Nesse trecho, a tessitura dos pontos de vista se torna particularmente relevante porque L1/E1 coloca em relação perspectivas que não possuem a mesma orientação. De um lado, mobiliza-se a informação atribuída ao *Atlas da Violência* de 2019, segundo a qual quase 80% das vítimas de homicídio daquele ano eram negras; de outro, é apresentado o PDV atribuído difusamente a “muitas pessoas”, que “persistem em acreditar que o preconceito racial não existe de fato”.

A estrutura concessiva introduzida por “apesar de” estabelece diretamente o confronto entre essas duas perspectivas. O dado estatístico não funciona apenas como uma informação de comprovação da desigualdade racial, mas também desempenha uma função refutativa, uma vez que sua presença enfraquece o PDV segundo o qual o preconceito racial não existiria. Assim, o efeito argumentativo não decorre apenas da autoridade da fonte estatística, mas da relação que L1/E1 constrói entre a evidência apresentada e o posicionamento social que pretende problematizar.

Nesse caso, a imputação do conteúdo ao *Atlas da Violência* não configura, por si só, uma relação de subenunciação. O conteúdo é atribuído à fonte externa, mas sua seleção e sua posição no encadeamento argumentativo são responsabilidade de L1/E1, que o mobiliza em favor da tese defendida. A imputação do conteúdo a outra fonte não implica neutralidade do locutor-enunciador principal diante dele; ao contrário, a relação construída no texto evidencia que o dado é integrado como elemento favorável ao PDV de L1/E1.

Na sequência, o ponto de vista atribuído a Florestan Fernandes acrescenta outra função à tessitura. A afirmação de que a democracia racial brasileira constitui um mito oferece uma interpretação sociológica para a contradição construída anteriormente: mesmo diante de evidências de desigualdade e violência racial, permanece socialmente um discurso que nega a existência do preconceito. Dessa

forma, a perspectiva atribuída a Florestan Fernandes não apenas reforça a tese do produtor, mas contribui para explicar por que a negligência social apontada por L1/E1 pode persistir.

O segundo desenvolvimento organiza-se, portanto, por uma relação entre evidência empírica, perspectiva dissonante e interpretação sociológica. O *Atlas da Violência* fornece um dado que comprova a desigualdade; o PDV atribuído a “muitas pessoas” representa a perspectiva contestada; e Florestan Fernandes oferece uma chave interpretativa para compreender a permanência desse discurso de negação. É justamente na relação entre essas perspectivas, e não em sua presença isolada, que se constrói o efeito argumentativo do parágrafo.

Essa organização converge com Cavalcante e Silva (2025b), que demonstram que o gerenciamento e a hierarquização dos pontos de vista oferecem suporte à construção dos argumentos e à validação da posição de L1/E1. No exemplar aqui analisado, entretanto, interessa observar especialmente como a função de cada PDV se constitui também na relação com os demais: o dado estatístico adquire força refutativa porque é contraposto ao discurso de negação, enquanto a perspectiva atribuída a Florestan Fernandes ganha função explicativa porque é apresentada depois dessa contradição.

No parágrafo conclusivo, L1/E1 retoma os dois eixos da tese — racismo estrutural e negligência social — e os relaciona às propostas de intervenção. O Ministério da Educação e o Ministério da Igualdade Racial não constituem, nesse caso, novos enunciadores cujos pontos de vista sejam incorporados ao texto; aparecem como agentes das ações prescritas por L1/E1. As construções deônticas “deve criar” e “deve promover” manifestam o próprio PDV do locutor-enunciador principal acerca das medidas consideradas necessárias para enfrentar os problemas desenvolvidos anteriormente.

As duas propostas também mantêm relação com a organização argumentativa construída nos parágrafos precedentes. A criação de um componente curricular voltado à cultura e à história africanas responde ao processo de invisibilização histórico-cultural associado ao primeiro eixo; já as campanhas destinadas a evidenciar a presença cotidiana do preconceito relacionam-se ao segundo eixo, marcado pela negligência social e pela negação da existência do racismo. A conclusão não introduz, assim, soluções desconectadas do desenvolvimento, mas procura estabelecer correspondência entre os diagnósticos construídos e as ações propostas.

A retomada de Carolina Maria de Jesus na última frase também participa dessa articulação. A referência que, na introdução, funciona como enquadramento de uma experiência histórica de exclusão reaparece como exemplo da situação de invisibilidade que as medidas propostas pretendem transformar. Cria-se, com isso, um movimento de circularidade textual: Carolina articula a abertura e o fechamento da redação e contribui para conectar a experiência particular mobilizada inicialmente ao horizonte de transformação formulado na conclusão.

Considerada em seu conjunto, a redação apresenta, portanto, uma organização em que diferentes pontos de vista assumem funções distintas e se relacionam com o PDV central de L1/E1 ao longo da progressão argumentativa. A perspectiva associada à experiência de Carolina Maria de Jesus enquadra a problemática e articula passado e presente; o PDV atribuído a Elijah Anderson oferece explicação teórica para o primeiro eixo da tese; o dado atribuído ao *Atlas da Violência* constitui evidência empírica e participa da refutação do discurso de negação do racismo; o PDV atribuído a “muitas pessoas” introduz uma perspectiva dissonante; e o PDV atribuído a Florestan Fernandes oferece uma interpretação sociológica para essa contradição. A força argumentativa do texto não decorre, portanto, apenas da quantidade ou da diversidade de fontes mobilizadas, mas do modo como essas perspectivas são articuladas entre si e organizadas por L1/E1 em função da orientação argumentativa global da redação.

Quadro 4 – Relações entre os pontos de vista e funções argumentativas na Redação 1

Fonte / perspectiva mobilizada	Relação com L1/E1	Trecho da redação	Função argumentativa
L1/E1	Instância principal responsável pela orientação argumentativa do texto.	“Assim, destacam-se o racismo estrutural e a negligência por parte da sociedade como aspectos dessa preocupante problemática em solo nacional”.	Formula o PDV central e organiza os dois eixos argumentativos desenvolvidos na redação.
Experiência de Carolina Maria de Jesus	Integrada à orientação assumida por L1/E1.	“O livro <i>Quarto de despejo</i> , de Carolina Maria de Jesus, retrata o cotidiano da própria autora [...] ainda são perceptíveis desafios para a valorização da herança africana no Brasil”.	Enquadra a problemática a partir de uma experiência de exclusão, articula passado e presente e contribui para a circularidade do texto quando retomada na conclusão.

PDV atribuído a Elijah Anderson	Convergente com o PDV de L1/E1	“Segundo o filósofo Elijah Anderson, os brancos reduzem o espaço dos negros aos guetos [...]”.	Oferece uma explicação teórica para mecanismos de segregação e sustenta o primeiro eixo da tese, relacionado ao racismo estrutural.
Dado atribuído ao Atlas da Violência	Mobilizado por L1/E1 em favor de sua orientação argumentativa.	“[...] a informação do Atlas da Violência de 2019 de que quase 80% das vítimas de homicídio do ano foram negros [...]”.	Funciona como evidência empírica da desigualdade racial e como elemento de refutação da perspectiva que nega a existência do preconceito.
PDV atribuído a “muitas pessoas”	Divergente do PDV de L1/E1.	“[...] muitas pessoas ainda persistem em acreditar que o preconceito racial não existe de fato”.	Introduz a perspectiva contestada por L1/E1 e estabelece o confronto que estrutura o segundo desenvolvimento.
PDV atribuído a Florestan Fernandes	Convergente com o PDV de L1/E1.	“De acordo com o teórico Florestan Fernandes, a ideia de democracia racial brasileira é um mito [...]”.	Oferece uma interpretação sociológica para a permanência da negação do racismo e explica a contradição construída anteriormente

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

O Quadro 4 permite visualizar que a tessitura argumentativa não resulta da mera sucessão de referências externas. As perspectivas mobilizadas ocupam posições distintas na organização textual e adquirem parte de sua função a partir das relações estabelecidas entre elas. A experiência de Carolina enquadra o problema; Elijah Anderson contribui para explicar o primeiro eixo da tese; no segundo desenvolvimento, o dado do *Atlas da Violência* entra em confronto com o PDV atribuído a “muitas pessoas”, e Florestan Fernandes oferece uma interpretação para a permanência dessa perspectiva de negação. L1/E1 permanece como a instância que seleciona, relaciona e orienta esses conteúdos em função de sua posição.

Nesse sentido, os resultados dialogam com pesquisas anteriores que já demonstraram a relevância do discurso alheio, da responsabilidade enunciativa, das posturas e da hierarquização dos PDV na escrita vinculada ao Enem. Silva (2020) evidencia que a produtividade do discurso alheio depende de sua integração à construção do ponto de vista; Silva e Cortez (2020) relacionam a coerência do PDV à organização dos argumentos e à progressão tópica; Costa e Bernardino (2021) mostram que as fontes externas são mobilizadas para diferentes finalidades enunciativas; Silva (2024) evidencia a hierarquização das perspectivas em função das coerções do gênero; e Cavalcante e Silva (2025a) ressaltam que o gerenciamento dos

PDV participa da sustentação dos argumentos e da posição de L1/E1. A análise aqui desenvolvida se insere nesse conjunto de estudos, mas focaliza especialmente a dimensão relacional da tessitura: não apenas que função uma perspectiva exerce isoladamente, mas como essa função se produz em sua relação com outros PDV e com a progressão global da redação.

No segundo desenvolvimento, por exemplo, a força argumentativa do dado estatístico decorre também de seu confronto com a perspectiva que nega o preconceito, enquanto a referência a Florestan Fernandes assume função interpretativa justamente porque é mobilizada depois da construção dessa tensão. A orientação de L1/E1 resulta, assim, de uma rede de relações entre perspectivas selecionadas e organizadas no desenvolvimento do texto.

3.1 Aportes da análise para o ensino da escrita argumentativa

Os resultados permitem aproximar o funcionamento observado das discussões sobre o ensino da argumentação na Educação Básica. No exemplar analisado, argumentar não corresponde simplesmente a inserir repertórios externos, mas a selecionar perspectivas, relacioná-las ao problema discutido e integrá-las à posição sustentada ao longo do texto. Esse funcionamento evidencia operações que podem ser observadas tanto na leitura quanto na produção de textos argumentativos.

Azevedo *et al.* (2023) destacam que perspectivar uma questão envolve capacidades como analisar o assunto, selecionar uma perspectiva, focalizar aspectos específicos e avaliar os dizeres alheios, ressaltando a relevância do desenvolvimento dessas capacidades no espaço escolar. A análise da Redação 1 permite tornar concretas algumas dessas operações: L1/E1 seleciona determinadas perspectivas, estabelece diferentes relações com elas e as organiza de acordo com a orientação argumentativa assumida.

Nesse sentido, as categorias relacionadas ao PDV podem contribuir para deslocar a atenção da simples pergunta sobre qual repertório foi utilizado para questões como: quem é apresentado como fonte desse ponto de vista? Qual relação o produtor estabelece com essa perspectiva? Por que ela é convocada nesse momento do texto? Como se relaciona com a tese e com os demais pontos de vista? Esse tipo de análise permite observar o repertório não como elemento autônomo, mas como parte de uma organização argumentativa mais ampla.

Não se propõe, contudo, transformar a redação nota mil analisada em um modelo a ser reproduzido. O ensino da argumentação não deve se restringir à preparação para exames nem à aplicação de uma estrutura única de texto. O exemplar é mobilizado aqui como objeto de análise capaz de tornar visíveis operações de seleção, posicionamento e articulação de perspectivas que podem ser discutidas em diferentes práticas de escrita argumentativa.

Também não se pretende afirmar, a partir deste breve trabalho, a eficácia pedagógica da abordagem de Rabatel, uma vez que não foi realizada intervenção em sala de aula. Os resultados permitem indicar possíveis aportes das categorias analisadas para a reflexão sobre o ensino da escrita argumentativa, enquanto a investigação de sua mobilização em práticas didáticas constitui uma possibilidade para estudos posteriores.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar como os diferentes pontos de vista mobilizados em uma redação nota mil do Enem se articulam na construção da argumentação, buscando compreender o funcionamento dessa tessitura enunciativa e discutir suas possíveis contribuições para o ensino da escrita argumentativa na Educação Básica.

A análise mostrou que, no exemplar investigado, a argumentação não se constrói pela simples presença de repertórios externos, mas pelo modo como L1/E1 seleciona, integra e relaciona diferentes perspectivas em função da orientação assumida ao longo do texto. A experiência de Carolina Maria de Jesus participa do enquadramento inicial da problemática e estabelece uma relação entre passado e presente; o PDV atribuído a Elijah Anderson contribui para a explicação do primeiro eixo argumentativo, relacionado ao racismo estrutural; o dado atribuído ao *Atlas da Violência* funciona como evidência empírica e como elemento de confronto com a perspectiva que nega a existência do racismo; e o PDV atribuído a Florestan Fernandes oferece uma interpretação sociológica para essa contradição.

Nesse funcionamento, os pontos de vista não atuam de maneira isolada. Sua produtividade argumentativa decorre também das relações que estabelecem entre si e com o PDV sustentado por L1/E1 ao longo da progressão textual. É nesse aspecto que se situa a contribuição específica deste estudo: no aprofundamento da análise da tessitura entre os diferentes PDV no conjunto da redação, observando como essas

perspectivas participam, conjuntamente, da construção da orientação argumentativa global do texto.

Os resultados também permitem indicar possíveis aportes para a reflexão sobre o ensino da escrita argumentativa na Educação Básica. A análise do PDV permite deslocar a atenção da simples presença de repertórios socioculturais para o modo como eles são integrados ao projeto argumentativo. Nesse sentido, categorias como fonte do ponto de vista, posicionamento diante de perspectivas alheias e relações entre diferentes PDV oferecem instrumentos para observar como o produtor seleciona perspectivas, posiciona-se diante delas e as relaciona à posição que sustenta.

Essa possibilidade não implica tomar a redação nota mil como modelo a ser reproduzido nem reduzir o ensino da argumentação à preparação para o Enem. O exemplar analisado permite tornar visíveis operações enunciativo-argumentativas que podem subsidiar reflexões sobre práticas de leitura e produção textual em diferentes contextos escolares.

Cabe considerar, contudo, os limites desta pesquisa. A análise concentrou-se em uma única redação nota mil e, por isso, os resultados dizem respeito à configuração enunciativo-argumentativa desse exemplar, sem pretensão de generalização para o conjunto das redações avaliadas com pontuação máxima. Além disso, não foi realizada intervenção didática nem foram avaliados os efeitos da utilização das categorias de Rabatel em sala de aula. Por essa razão, não se pretende afirmar a eficácia pedagógica da abordagem, mas indicar possibilidades de reflexão decorrentes do funcionamento observado no *corpus*.

Estudos posteriores poderão ampliar o *corpus*, comparar diferentes configurações de tessitura dos PDV e investigar formas de mobilização dessas categorias em práticas didáticas, bem como seus possíveis efeitos no desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes.

Referências

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Tradução de Eduardo Lopes Piris, Moisés Olímpio-Ferreira et al. São Paulo: Contexto, 2020.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de. Argumentação e ensino. In: SOUTO, Rita de Cássia. (org.). **Dicionário do ensino de língua portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2025. p. 33–40.

AZEVEDO, Isabel Cristina de et al. **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica**: fundamentos teórico-práticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **A redação do Enem**: cartilha do(a) participante – 2025. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <http://publicacoes.inep.gov.br>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EnsinoMedio.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

CABRAL, Ana Lúcia. Ducrot. In: OLIVEIRA, Luciano (org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 183-208.

CABRAL, Ana Lúcia. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 241-259, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v26i2p241-259>. Acesso em: 11 nov. 2025.

CAREL, Marion. Sujeito falante e locutor. Tradução de Lauro Gomes. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 21, n. 1, p. 105-121, jan./abr. 2025. DOI: <http://doi.org/10.5335/rdes.v21i1.16317>. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rd/article/view/16317>. Acesso em: 26 jul. 2026.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. Atualização da polifonia. Tradução de Telisa Furlanetto Graeff. **Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 9-21, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rd/article/view/1385>. Acesso em: 26 jul. 2026.

CAREL, Marion; GOMES, Lauro. A Semântica Argumentativa de nossos dias: questões ligadas às noções de língua, discurso, sentido e enunciação. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 80, p. 214-230, maio/ago. 2019. DOI: <http://doi.org/10.17058/signo.v44i80.14023>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/14023>. Acesso em: 26 jul. 2026.

CAVALCANTE, Francisco; SILVA, Ananias. **Argumentação na redação do Enem**: ponto de vista e autoria em foco. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2025a.

CAVALCANTE, Francisco; SILVA, Ananias. O funcionamento argumentativo do ponto de vista em redações nota mil do Enem. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 27, n. 1, e38844, 2025b. DOI: <http://doi.org/10.21680/1517-7874.2025v27n1ID38844>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/38844>. Acesso em: 27 jul. 2026.

COSTA, Jéssica; BERNARDINO, Rosângela. Responsabilidade enunciativa e posturas do locutor-enunciador em redações do ENEM. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, v. 21, n. 2, p. 5-24, 2021. DOI: <http://doi.org/10.47369/eidea->

21-2-2947. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2947>. Acesso em: 27 jul. 2026.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. São Paulo: Pontes, 1987.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDINO, Gabriel. Posturas enunciativas em *Deus caritas est* (2005): uma análise da primeira encíclica de Bento XVI segundo formulações teóricas de Alain Rabatel.

Bakhtiniana, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 194–222, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/57982>. Acesso em: 11 nov. 2025.

FERNANDES, Luana. **O funcionamento enunciativo da argumentação**: a prova de redação do ENEM. 196 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) — Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31115>. Acesso em: 11 nov. 2025.

GONZAGA, Elen. Seleção e avaliação de argumentos. In: GARCEZ, Lucília Helena; CORRÊA, Vilma (org.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Inep/Mec; Cebraspe, 2017. p. 173–181.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

RABATEL, Alain. **Homo Narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luís Passeggi e João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2016.

RABATEL, Alain. **Homo Narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. v. 2. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luís Passeggi e João Gomes da Silva Neto. Natal, RN: Edufrn, 2021.

SILVA, Ananias. Ponto de vista e posturas enunciativas em redações do Enem. **Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2024. DOI: <http://doi.org/10.5935/1980-6914/eLETD016946>. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/16946>. Acesso em: 27 jul. 2026.

SILVA, Raul Guilherme. A construção do ponto de vista por meio das relações dialógicas da linguagem: o discurso do outro como recurso argumentativo em produções textuais de vestibulandos. **Revista Leitura**, [S. l.], n. 66, p. 111-121, 2020. DOI: <http://doi.org/10.28998/2317-9945.202066.111-121>. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/10045>. Acesso em: 27 jul. 2026.

SILVA, Raul Guilherme; CORTEZ, Suzana. Tópico discursivo e construção do ponto de vista na tessitura argumentativa de redações de vestibulandos. **Lingu@ Nostr@ – Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 2, p. 43-62, ago./dez. 2020.

DOI: <http://doi.org/10.29327/232521.2.2-3>. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/232521.2.2-3>. Acesso em: 27 jul. 2026.

THOMAS, Etienne; GODOI, Jânia. Resenha: RABATEL, Alain. Homo Narrans: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, Luís Passeggi e João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2016. **Revista Linguasagem**, São Carlos, v. 48, n. 1, p. 376–382, 2025. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1736>. Acesso em: 11 nov. 2025.