

Ana Gabriela Moreira e Silva ¹Rubens Damasceno Morais ²**RESUMO**

Com base nos pressupostos metodológicos do Modelo Dialogal da Argumentação (PLANTIN 2008, 2016; GRÁCIO, 2010, 2012), analisa-se a construção da *estase* argumentativa, ou o conflito de opiniões, nas redações ENEM selecionadas e que se enquadram na situação ‘ferir os direitos humanos’ das edições de 2015 e 2016. Nessa perspectiva, considerar-se-á a interação entre a banca examinadora e o/a candidato/a e a nota atribuída ao/à estudante tendo como objeto de análise sete trechos de redações Enem 2015 que se enquadraram na situação “ferir os direitos humanos” ao tratarem do tema “A persistência da violência contra a mulher” e outros 9 trechos de redações Enem 2016 no mesmo cenário, cujo tema era “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. Quanto ao alicerce teórico, reúnem-se aspectos da perspectiva dialogal da argumentação, principalmente o conceito de *estase* argumentativa, retomado por Christian Plantin, bem como os conceitos de *topoi* e *doxai*. Tal alicerce foi utilizado para análise dos 16 excertos disponibilizados pelo INEP com o objetivo de verificar como a construção de um ponto de vista que fira os direitos humanos gera a *estase* argumentativa e, ainda, como ocorre simultaneamente a interrupção de tal *estase* pelo processo de correção. As correlações aqui percebidas e observadas possuem importância no âmbito discursivo, pois concretizam, a partir dos conceitos mobilizados, uma análise que busca enxergar a imbricação do campo da argumentação com aspectos do Modelo Dialogal, tais como aqueles relativos à constituição dos atores da argumentação e da *estase* argumentativa.

Palavras-chave: Argumentação. Estase argumentativa. Enem.

ABSTRACT

Based on the methodological assumptions of Plantin and Grácio’s argumentation theory (2008, 2016, 2010, 2012), this paper looks at argumentative *stasis* as an implication of dialectical points at issue in ENEM compositions whose main theme is ‘human rights violations’. In this theoretical landscape, the interaction between the examining board, the examinees and their grades will be analyzed in seven excerpts from compositions written in 2015 on “The endemic violence against women” and nine excerpts from compositions written in 2016 on “How to fight religious intolerance in Brazil”. The concepts of argumentative *stasis*, *topoi* and *doxai* anchored in Christian Plantin’s argumentation theory together with the excerpts granted by INEP provide the background to analyze the way through which the construction of a position that hurts human rights creates argumentative *stasis* and how the correction process interferes with that *stasis*. Such correlations are particularly relevant in the realm of discourse as they materialize intertwining concepts regarding argumentative stasis and arguers’ dialogic perspectives.

Keywords: Argumentation. Argumentative stasis. Enem.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia/GO, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4332-0023>. E-mail: anagabimoreiraa@gmail.com.

² Docente da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Letras pela Université Lumière Lyon 2 (Lyon, França). Goiânia/GO, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6245-6394>. E-mail: r.damasceno.morais@uol.com.br



1 INTRODUÇÃO

A ênfase dada ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) todos os anos pela sociedade, principalmente pelos grupos diretamente impactados por ele, examinandos e instituições de ensino, fez com que cada vez mais a cobrança em relação à lisura do processo avaliativo e o teor teórico e social presentes nos textos produzidos pelos examinandos fossem maiores. Diante disso, cada vez mais, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem criado mecanismos que procuram dar respostas positivas a tais cobranças, e uma delas é bem delicada no que tange à redação do Enem: o modo como os Direitos Humanos são tratados e respeitados pelos examinandos, em suas redações. Nesse sentido, até a edição de 2016, o examinando que produzisse um texto com afirmações que ferissem os Direitos Humanos era eliminado do processo seletivo. Esse cenário é o que nos interessou para analisar as redações Enem a partir da perspectiva dialogal da argumentação (PLANTIN 2008, 2016; GRÁCIO, 2010, 2012), a qual, de modo sucinto, observa e analisa a argumentação construída a partir de dois pontos de vista opostos (DAMASCENO-MORAIS, 2020).

Posto isso, a pesquisa ora empreendida, e cujos principais resultados apresentaremos sucintamente aqui, é de caráter documental e interpretativista, uma vez que a coleta dos dados consistiu na busca de documentos, que, nesse caso, são trechos de redações do Enem que foram anuladas por se enquadrarem na situação ‘ferir os direitos humanos’, do ano de 2015 e 2016, cujos temas eram “A persistência da violência contra a mulher” e “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, respectivamente. Os trechos de tais redações foram coletados da Cartilha do Participante Enem, disponível no site do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Para a análise, mobilizaram-se como categorias analíticas os conceitos: 1) *estase argumentativa*, 2) *topoi*, 3) *doxa*.

Desse modo, a partir da importância maior dada ao exame, a redação do Enem passou a ser vista e estruturada em moldes que atendam não apenas às cinco competências da grade de correção do exame, mas também respeite os valores e direitos da sociedade, o que circunscreve a possibilidade de uma argumentação espontânea, isto é, aquela construída em uma situação real, com pontos de vista que são construídos de acordo com que os oradores realmente pensam. Não obstante, a exigência de se respeitar os direitos humanos por parte do examinando e o processo de correção pela banca examinadora mostram-se como fundamentais para a análise proposta nesta pesquisa. À vista disso, quando falamos em Direitos Humanos, falamos principalmente de valores presentes na





sociedade. Por conseguinte, ao tocarmos na questão dos valores, é importante frisar que a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos ocorreu em 1948 pela ONU (Organização das Nações Unidas) e representou a importância dada à fraternidade e igualdade pelos Estados. Dito isso, por consequência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, os Estados passaram a disseminar e cobrar de suas comunidades o cumprimento das regras por meio da formação educacional e pelas leis instituídas. Dentre tais valores imbricados na declaração, podemos citar como principais a igualdade entre as pessoas, a liberdade de expressão e crença, a garantia da vida e da integridade física.

Nesse sentido, tais cobranças e imposições, ao serem internalizados pelos indivíduos de uma sociedade, bem como disseminados e aceitos, compõem as *doxai*, as quais são os valores de uma comunidade ou cultura e que são defendidas e baseadas nos *topoi*, ou seja, nos lugares-comuns, fato que permite a repetição e consolidação de tais valores ao longo das gerações. Diante de tais considerações, no contexto da redação do Enem, o examinando deve construir o seu posicionamento acerca do tema proposto pelo exame baseando-se nos preceitos da Declaração dos Direitos Humanos, o que significa, em outras palavras, que esse deve, de alguma forma, basear-se nas *doxai* que indicam o que é aceitável em uma sociedade, a partir de valores compartilhados, ao menos pela maioria, em determinado momento da História.

Entretanto, como dito anteriormente, a análise aqui construída emergiu do interesse em observar o movimento oposto: a suposta construção da defesa do ponto de vista do examinando a partir de propostas que foram consideradas como ferinas aos direitos humanos, ou seja, propostas que vão de encontro às *doxai*. Buscamos, então, analisar o modo como esse processo se relaciona com o surgimento da *estase* argumentativa da Modelo Dialogal da argumentação, a qual se volta para a argumentação que surge a partir da construção de pontos de vista opostos entre pelo menos dois indivíduos, sendo a *estase* o momento exato do embate entre tais pontos de vista.

Em consonância às *doxai* inseridas em uma sociedade, entendemos, em nosso processo de análise, que os discursos que vão de encontro a tais princípios e valores são chamados de *para-doxos*, os quais, nas redações do Enem, traduzem-se em posicionamentos tais como a defesa à tortura ou a sobreposição de determinado grupo social ou de determinada etnia em detrimento de outro menos favorecidos. Nesse sentido, no contexto da redação Enem, trataremos como *para-doxos* as problematizações que foram enquadradas na situação “ferir os Direitos Humanos”, uma vez que essas foram de encontro a valores aceitos e defendidos pela sociedade, aos quais a banca





examinadora também está subordinada e que compõem a *doxa do grupo*, isto é, os valores compartilhados por um grupo específico, no caso, os valores da banca examinadora.

Portanto, observamos que, na redação Enem, quando o examinando apresenta um ponto de vista que supostamente fere os direitos humanos, nesse momento entendemos que há emersão da *estase argumentativa* na produção da redação Enem, pois, sendo a *estase* argumentativa o momento do surgimento do embate entre dois pontos de vista opostos, na redação Enem tais pontos de vista opostos se concretizam de duas maneiras: de um lado há os valores defendidos pela sociedade e baseados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, representados simbólica e institucionalmente pela banca examinadora; de outro, os discursos apresentados pelos examinandos e que, sob o ponto de vista da banca, “ferem” tais valores. Essa situação de conflito foi a base para observarmos de que forma o candidato é levado a seguir um protocolo que o impede de justificar de forma mais acurada um raciocínio com conclusões “pouco desejáveis”.

É importante esclarecer que, em nossa análise, a “adesão” da banca examinadora à tese dos/as candidatos/as foi “mensurada” com base na nota recebida pelo/a candidato/a, de modo que a nota ali é entendida como a aceitabilidade das linhas de raciocínio construídas baseadas nos *topoi* e nas *doxai* da banca examinadora. Nesse sentido, vemos a nota do candidato como um “indicador de adesão”, mesmo que não estejamos falando aqui em uma adesão ingênua, sobretudo, porque Marc Angenot, no seu livro *Diálogo de surdos* (2008), já defendia a tese (com a qual concordamos enfaticamente) de que nos persuadimos muito pouco, no frígido dos ovos, na nossa vida cotidiana.

Logo, não propomos aqui que a banca irá “aderir” no sentido de mudar de ideia, de ser convencida, surpreendida ou cooptada pelas palavras do/a candidato/a, mas a banca examinadora vai “aderir” no sentido de dizer que o candidato está apto a passar para uma nova etapa, segundo as regras bem estabelecidas do certame e redigidas em letras garrafais no manual do/a candidato/a e, ainda, na própria capa das provas. Em outras palavras, a *adesão* é, aqui, entendida como a aceitabilidade dos discursos construídos na redação perante os sujeitos subjetivos e empíricos da banca examinadora, os sujeitos sociais simbolicamente ali representados. Nesse sentido, recorreremos ainda à Nova Retórica, no que tange à noção de “adesão dos espíritos”. Esse conceito se estende certamente à ideia de “adesão” como “autorização” de alguém para falar sobre algo, como um sinal verde de que o/a candidato/a compreendeu o jogo, isto é, não cometeu nenhuma infração às regras do certame. Nesse sentido, nada mais amplo do que o próprio conceito de “adesão”, por isso buscamos delimitá-lo nesta pesquisa.



Sendo assim, no cenário da redação Enem acerca do enquadramento ‘ferir os direitos humanos’, delimitamos também os papéis de atuação propostos no Modelo Dialogal (*Proponente, Oponente e Terceiro*), na forma como explicitaremos a seguir, bem como a forma como a *estase* argumentativa é interrompida pelo processo de avaliação por parte da banca examinadora, a qual anula redação do examinando, sem lhe dar um feedback, interrompendo, desse modo, o processo interacional, como demonstraremos. Isso posto, apesar de a redação Enem já ter sido objeto de análise em um sem-número de pesquisas, a sua leitura e análise sob o foco da perspectiva dialogal pode suscitar um ângulo diferente ao se olhar para tão vultoso exame nacional. Não obstante, não vamos aqui nos ater a questões de valores especificamente (isso já é bem trabalhado nas pesquisas sobre tais redações) ou sobre a (in)eficácia do processo seletivo. A originalidade desta pesquisa se dá, queremos crer, porque não pretendemos julgar as opiniões dos/as candidatos/as. A intenção aqui é, meramente, observarmos a dinâmica do “diálogo” estabelecido entre banca examinadora e candidato, atentando para as idiosincrasias do funcionamento da *estase* argumentativa e o fluxo das trocas ali realizadas, sob o viés do Modelo Dialogal da argumentação.

2 O MODELO DIALOGAL DA ARGUMENTAÇÃO

Diante da vasta amplitude e acepções do termo “argumentação”, é comum haver confusão entre os campos de estudo em tal área, estudos esses que se originaram a partir da Retórica Clássica, na Grécia, e é estudada e utilizada até o presente. Assim, faz-se necessário, quando se fala desse campo, delimitar a linha teórica na qual se deseja mergulhar. Ainda que haja definições simplistas do termo argumentação, o percurso dos seus estudos gerou várias ramificações teóricas. Aqui, nos interessou os estudos de Christian Plantin (2008, p. 34), que é um precursor da perspectiva dialogal da argumentação, para quem “a perspectiva dialogal só se constitui por meio da argumentação composta por pontos de vista opostos em torno de um assunto em questão, sendo o ponto de maior embate entre tais pontos de vista denominado como *estase argumentativa*.”

A partir das considerações de Christian Plantin acerca da perspectiva dialogal e sua base na *interação*, temos que os indivíduos que interagem e constroem seus pontos de vista opostos acerca de um assunto em questão são chamados de *atores* da argumentação e, a partir do momento que passam a se posicionar em relação a determinado assunto, podem ocupar um dos três papéis de atuação dentro da perspectiva dialogal: *proponente, oponente e terceiro*. É importante frisar que, nessa perspectiva, tais atores são vistos como os participantes da interação. Nesse sentido, para Plantin (2008, p.53), “é



preciso que dois atores evidenciem suas posições, mesmo que não seja face a face, e que dessa apresentação de opiniões surjam *pontos de vista opostos* em relação a algum assunto”. A partir desse “díptico” argumentativo (ainda segundo Plantin), “os pontos de vista de ambas as partes estão inseridos em cenários específicos, os quais estão subordinados a valores e ideologias”, ou seja, estão inseridos em lugares e conceitos, sendo que esses influenciam e norteiam as tomadas de posições e os acordos e desacordos que vão sendo estabelecidos entre os atores que constituem a cena argumentativa.

Desse modo, a perspectiva dialógica apresenta-se como uma nova ramificação dos estudos da argumentação, uma vez que se baseia em um discurso biface e que tem como base fundamental a interação, a qual surge a partir de uma proposição ou pergunta que se manifesta como uma inquietação sobre algo. A esse respeito, para Plantin (2008, p.64), segundo o Modelo Dialógico, a situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta.

Em outras palavras, essa configuração proposta pelo Modelo Dialógico da argumentação só se concretiza se houver interação e, necessariamente, um *assunto em questão*. Plantin (2008) afirma que a interação entre os atores da argumentação, quando gera pontos de vista antagônicos, é fator fundamental para que se construa e faça emergir os papéis de atuação. Segundo o autor, os três papéis de atuação (proponente, oponente e terceiro) são intercambiáveis a partir do momento em que o percurso do fio argumentativo se desenvolve. Sendo assim, quando um ator da argumentação se posiciona sobre algo e há outro que discorde totalmente ou parcialmente do ponto de vista construído, temos então um *assunto em questão*.

Posto isso, o assunto em questão, também chamado de *questão argumentativa*, só existe se houver pontos de vista antagônicos sobre o mesmo tema e é considerado, segundo Plantin (2008, p.31), “a unidade intencional que organiza o campo das intervenções e define o espaço argumentativo”. Somado a isso, o teórico discorre sobre um ponto importante acerca do surgimento dos contradiscursos: eles surgem na busca de um acordo perante um desacordo que emergiu de uma proposição inicial. Para Plantin (2008), há sempre a tendência ao acordo, numa interação argumentativa, mas quando persiste o cenário do desacordo, diversas idas e vindas argumentativas podem ocorrer até um suposto “final feliz”, não obrigatório. Nessa perspectiva, a partir do momento em que um discurso é colocado em dúvida, surgem três atos argumentativos, os quais também fazem surgir os três papéis de atuação. Tais atos são: *propor*, *opor-se* e *duvidar*. Essa visão também nos é



importante para a análise aqui desenvolvida, pois na redação Enem analisamos o modo como esse processo de construção de contradiscursos é interrompido, como mostraremos.

O ato de *propor* uma questão a ser discutida vai de encontro, muitas vezes, a opiniões e valores já estabelecidos na sociedade. E é dessa oposição que surge o segundo ato, o de *opor-se* a esse discurso novo proposto, considerando o já aceito pela sociedade ainda como o ideal. E, por fim, os que não conseguem se posicionar a favor nem de um lado ou de outro, colocam-se a *duvidar*, e podem apresentar questões que evidenciem essa *não* tomada de posição. Desse modo, a pergunta faz surgir dois elementos fundamentais do Modelo Dialogal: “o *assunto em questão*, que é o tema central inserido na pergunta; e o outro elemento, que é a *estase argumentativa*, isto é, a situação de conflito que se estabelece a partir da construção de duas perspectivas antagônicas” (GRÁCIO, 2012, p. 76). Logo, o movimento de *opor-se* que vai de encontro aos valores sociais e faz emergir a *estase argumentativa* é a base de análise dos trechos das redações enquadradas na situação ferir os direitos humanos que apresentaremos a seguir. Em suma, a partir do embate de pontos de vista, por meio da *estase argumentativa*, é possível observar o processo argumentativo e os papéis de atuação da argumentação dialogal, mesmo que não estejamos aqui a falar de uma interação face-a-face. Não obstante, identificamos claramente certa *tensão* na contraposição de pontos de vista, o que, por si, já valida uma análise a partir do Modelo Dialogal.

Como dito anteriormente, a perspectiva dialogal da argumentação se baseia em um cenário argumentativo no qual haja necessariamente a *interação*. Tal interação surge a partir do momento que os *atores* da argumentação ganham vida através dos atos argumentativos de *propor*, *opor-se* e *duvidar*, assumindo respectivamente os papéis: *proponente*, *oponente* e *terceiro*. Acerca desses termos, partimos do pressuposto teórico de que para que uma argumentação dialogal exista é necessário que o proponente e o oponente coexistam, uma vez que sem eles não há a interação, nem mesmo o *assunto em questão*, que se faz emergir a partir da proposição inicial do proponente; nem tampouco existiria a *estase argumentativa*, a qual clama pelo surgimento do contradiscurso do oponente.

Um aspecto importante a respeito desses dois papéis de atuação, o *proponente* e o *oponente*, ocupado pelos atores da argumentação, é que, dependendo o curso da argumentação, eles são intercambiáveis, ou seja, ora um ator pode se colocar no papel de *proponente*, ora pode se colocar no papel de *oponente*, movimento esse que foi problematizado em nossa análise quando mostramos o cenário em que a *estase argumentativa* surge na redação Enem. Além disso, a figura do ator que ocupa o papel de *terceiro* nem sempre existe de forma explícita.



Diante disso, quando retomamos o nosso objeto de análise, a redação do Enem, podemos dizer que a *questão argumentativa* é representada pelo tema proposto pelo exame, sendo que a prova apresenta textos motivadores que evidenciam certos posicionamentos, reforçando também os valores socialmente aceitos e relacionados a esse tema. Ali, a banca organizadora e examinadora do certame, representada empiricamente, assume o papel de *proponente*, sob a lente da perspectiva dialogal, pois concretiza tais posicionamentos por meio da avaliação da redação. Em contraponto, caso o examinando ouse discordar de tal proposição, ocupará o papel de *oponente*, fazendo emergir a *estase argumentativa*. Não obstante, se assumir esse papel, na ocasião em análise, será penalizado no certame. Essa dinâmica é o centro da nossa análise, à frente.

Diante da contextualização teórica acerca da perspectiva dialogal da argumentação, emerge, associada ao nosso contexto de análise, a teoria dos *topoi*, uma vez que serão observados como esses aparecem na problematização do tema da redação Enem de cada ano selecionado. Segundo Aristóteles (2004, p. 62), que deu origem à teoria dos *topoi*, essa se baseia em um método pelo qual possamos raciocinar, partindo de opiniões geralmente aceitas, sobre qualquer problema que nos seja proposto.

O termo *topoi* aparece no capítulo *Tópicos*, do *Órganon*, de Aristóteles. O nome *Tópica* vem da palavra *topos* (plural *topoi*), que significa *lugar*. Porém, o termo *lugar* é muito vago ao compararmos ao modo como Aristóteles o considera. Nesta pesquisa, esses “lugares” são mais bem claros quando aparecem com a denominação ‘lugar comum’, e esse lugar é definido como o conjunto de pontos de vista já delimitados e acatados no meio social em que o orador está inserido e representa as opiniões geralmente aceitas. Sendo assim, nessa visão, aristotélica, o orador não cria argumentos, ele seleciona informações e discursos já disponíveis para construí-los. O fruto desse processo é justamente o que Aristóteles definiu como sendo os *topoi*, uma vez que o teórico definiu tal termo como os argumentos disponíveis para serem usados; os lugares.

Para compreender melhor o conceito desse termo, é preciso lembrar que, no processo em que se desenvolve uma argumentação, os argumentos construídos estão subjacentes aos lugares e convenções nos quais são construídos e apresentados. Sendo assim, conforme também afirma Plantin (2008, p. 51), “podemos chamar de ‘lugares argumentativos’ os locais que organizam o debate e que permitem processar certas perguntas em função das normas de uma cultura”. Segundo ele, as intervenções argumentativas que aí se desenrolam são planejadas especialmente pelas convenções que caracterizam um lugar, com absoluto destaque para a codificação específica dos turnos e dos direitos à fala. Além disso, o teórico também afirma que, em uma argumentação, quando se quer ter





a prova dos argumentos, a pergunta crucial do ônus da prova está vinculada não apenas ao estado de opinião geral do momento da discussão, mas também ao lugar em que se dá a discussão. Todos esses lugares pré-formatam as interações que ali ocorrem.

Desse modo, a importância desse termo para a nossa análise se dá a partir do momento em que a argumentação está inserida em um *lugar* específico e, incluído em um momento histórico específico, o orador procura criar o seu discurso e seus argumentos. Nesse sentido, nota-se que esse orador não criará esses argumentos aleatoriamente e nem no sentido de invenção, de algo novo. Pelo contrário, ele recorrerá a discursos prontos, a argumentos disponíveis dentro da sua esfera de discurso e argumentação, ou seja, as informações e discursos já disponíveis são a base para a construção dos argumentos. Esse processo se relaciona bem e principalmente com as duas das cinco fases do discurso à luz da retórica clássica (Aristóteles, 2005): a *inventio* (invenção), que corresponde à fase de selecionar os argumentos para a defesa de uma causa; e a *dispositio* (disposição), a qual corresponda à fase de organização dos argumentos. Assim, esse processo de construção não-aleatória dos argumentos nos interessa, pois é a partir dele que podemos analisar os trechos das redações Enem.

Essa constatação é crucial para que se faça emergir, no *corpus* (redações Enem), a maneira como esses *topoi* se apresentam como esperados de surgirem no discurso do examinando para que sua tese se torne evidente e reforce valores e ideologias já aceitos (banca examinadora). Assim, os *topoi* nesse caso aparecem como roteiros para os atores da argumentação em sua empreitada argumentativa, sendo o ponto de partida para a construção dos argumentos. Esses roteiros - ou *argumentários* (PLANTIN, 2016, p. 535) - fornecem o “estoque” de argumentos de fundo. O roteiro é, assim, a tópica – o conjunto de *topoi* substanciais – ligada a uma pergunta, um tema.

Por conseguinte, a partir do momento em que podemos dizer que a argumentação é moldada por seus componentes e pelos lugares (*topoi*), é preciso apresentar o quão os valores atuam como elementos fundamentais no percurso argumentativo traçado pelo examinando, principalmente quando olhamos pelo filtro do Modelo Dialogal da argumentação. Nesse sentido, podemos inferir que o orador tende a moldar sua argumentação de acordo com valores comuns às duas partes, à sua e a de seu oponente, papéis esses mutáveis na perspectiva dialogal. Diante disso, quando se trata de valores, não há como não mencionar a *doxa*, verniz de valores imanentes a um grupo. A autora Ruth Amossy (2018, p.19) define a *doxa* como sendo o espaço do plausível, o senso comum. Ela também cita Peter von Moos (1197), o qual resume que “os *endoxa* são opiniões suficientemente aceitáveis (o





contrário positivo de *adoxai*, *paradoxai*, opiniões vergonhosas ou problemáticas), que repousam sobre o consenso.

Diante disso, as *doxai* são os valores compartilhados e esses dependem de uma época. Por conseguinte, elas atuam de maneira diferente nos argumentos construídos em cada contexto específico. Logo, os valores (*doxai*), assim como os *topoi*, moldam os argumentos e todo o processo argumentativo. Esses dois elementos, inclusive, podem mudar o caminho pretendido no ponto de partida de uma argumentação, pois um valor pode ser colocado em xeque, deixando um argumento mais forte ou fraco e, no caso da perspectiva dialogal, tanto as *doxai* quanto os *topoi* podem servir como princípio para a manutenção e surgimento da *estase* argumentativa.

3 A ESTASE ARGUMENTATIVA NA REDAÇÃO ENEM

Para evidenciar a *estase* argumentativa na redação do Enem, partimos para a análise dos trechos que pertencem às sete redações da edição Enem de 2015, cujo tema proposto foi “A persistência da violência contra a mulher”, bem como nove trechos de redações da edição Enem de 2016, cujo tema proposto foi “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. Tais trechos que analisaremos foram enquadrados pela banca examinadora na situação ‘ferir os direitos humanos’. Cabe aqui dizer que foram selecionados apenas trechos, pois o Inep não disponibiliza tais redações na íntegra, nem mesmo para quem solicita acesso especial a elas, por meio de visita ao instituto, como tentamos fazer ao longo da pesquisa, sem sucesso.

Antes de apresentar os trechos selecionados para a análise, destacamos que, em 2015, cujo tema proposto para produção da redação era “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, segundo o Inep, a incitação de qualquer tipo de violência contra a mulher, a formulação de propostas de intervenção pautadas na supremacia de gênero e as propostas que, baseadas na condição feminina, atentassem contra quaisquer aspectos da dignidade da pessoa humana foram considerados como rompimento com os direitos humanos. Ademais, no Enem 2016, com o tema “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, foram consideradas como propostas que feriam os DH aquelas que desconsideravam os princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos e do reconhecimento e valorização das diversidades. Por fim, precisamos destacar que tais edições foram escolhidas para aqui analisarmos pois foram as duas últimas nas quais o candidato que apresentasse propostas que ferissem os direitos humanos tinha sua redação totalmente anulada.





Evidenciados os pontos importantes, vejamos os sete trechos de redações Enem 2015, os quais foram retirados da Cartilha do Participante de 2016, já que a cada ano, exemplificam-se os casos do ano anterior. Nesse caso, na cartilha de 2016 são apresentados exemplos de diversas situações da redação Enem tomando-se como base o ano anterior, 2015, nosso objeto de análise:

Quadro 1 – Trechos de redações Enem 2015 que se enquadraram na situação ‘ferir os direitos humanos’

TEMA: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira
Trecho 1: “ser massacrado na cadeia”
Trecho 2: “deve sofrer os mesmos danos causados à vítima, não em todas as situações, mas em algumas ou até mesmo a pena de morte”
Trecho 3: “fazer sofrer da mesma forma a pessoa que comete esse crime”
Trecho 4: “deveria ser feita a mesma coisa com esses marginais”
Trecho 5: “as mulheres fazerem justiça com as próprias mãos”
Trecho 6: “merecem apodrecer na cadeia”
Trecho 7: “muitos dizem [...] devem ser castrados, seria uma boa ideia”

Fonte: Cartilha do Participante (INEP, 2016).

Os sete trechos acima apresentam em sua essência a sugestão da aplicação de violência para aqueles que praticam violência contra a mulher. Nesse sentido, tais trechos foram reprovados por irem de encontro às *doxai*, como a da não violência e igualdade entre os indivíduos, funcionando assim como problematizações *para-doxais*, no sentido que já explicamos na apresentação de tal termo. Seguindo por essa perspectiva, esse processo pode ser melhor explicado a partir do momento em que esses excertos evidenciam pontos de vista opostos a determinada orientação (no caso, o teor da Declaração dos Direitos Humanos); se transpusessemos essa situação a um tribunal do júri, de um lado teríamos um grupo de defende que a violência contra a mulher deve acabar, mas sem aplicar da mesma violência aos agressores; e, do outro lado, um grupo que também defende que a violência contra mulher deve acabar, mas aplicando violência e privações aos agressores, seguindo uma espécie de Lei do Talião, na qual um mal se paga com outro mal, dente por dente, olho por olho, como bem evidenciado no trecho 3 (“fazer sofrer da mesma forma a pessoa que comete esse crime), por exemplo. Posto isso, pode-se afirmar que tais visões opostas permitem que surja a *estase argumentativa*, bem como a *questão argumentativa* (PLANTIN, 2008) na redação, no momento que o candidato faz a proposta de intervenção, uma vez que há a construção de pontos de vista opostos acerca de um tema bem delimitado, que poderia ser materializado na seguinte questão: “Os autores de violência doméstica devem sofrer que tipo pena?”.



Desse modo, o que temos em cada situação argumentativa é que há uma posição, por parte dos examinandos, a favor de se combater a violência contra a mulher sem violência contra o agressor e, ainda, o posicionamento também em favor da defesa das mulheres, mas com punição violenta contra o agressor, o que atenta contra o que a banca espera que o candidato proponha. Sendo assim, mesmo que o candidato se solidarize com a questão das mulheres violentadas física e psicologicamente, gerando um acordo nessa parte entre o que é defendido e o que é proposto pelo certame, surge também uma contraposição a partir do momento que esse mesmo examinando defende a aplicação de violência contra o agressor, o que não deixa de ser uma situação em que o candidato também está a favor da vítima, mas propõe uma pena pesada, violenta, contra o agressor. Ora, sendo essa prática um atentado aos Direitos Humanos (propor violência a quem cometeu ato violento), há ali uma *estase* entre o que o examinando defende e os valores inseridos na *doxa*, especificamente os que versam a respeito da não aplicação de violência. Esse fenômeno ocorre nos sete trechos, a partir do momento que todos propõem punição com o ferimento à integridade física dos agressores, mas sempre visando à proteção das mulheres agredidas.

Nesse sentido, a intervenção proposta em cada um dos trechos para o mesmo problema, a violência contra a mulher, aparece como um discurso que “fere os direitos humanos”, e é justamente essa intervenção, como dito, que vai contra os valores da *doxa do grupo*, gerando o ponto de tensão ou *estase*. Nessa situação, a banca examinadora, representada empiricamente, também subordinada a tais valores e regras, condena tais pensamentos, ocupando assim o papel de atuação do *Oponente* dentro da perspectiva dialogal, já que sustenta o ponto de vista oposto ao proposto pelo/a candidato/a. Essa sustentação ocorre de modo diferente, uma vez que a interação, nesse cenário, se dá a partir da avaliação feita por ela, a banca examinadora, de modo que a *nota zero* é a resposta ao que foi problematizado pelo examinando, evidenciando oposição ao que está sendo proposto por esse.

Entretanto, pela configuração do sistema, apesar de a nota final ser a representação da interação entre a banca examinadora e o examinando, ela também representa a finalização de tal interação (correção da redação + nota atribuída), pois ali não há um intercâmbio dos papéis (o de proponente, oponente e terceiro), o que, se houvesse, possibilitaria ao examinando continuar a desenvolver o seu ponto de vista, salvo os casos de recursos interpostos à correção, que acontece quando o examinando não concorda com a nota/avaliação³. De qualquer modo, como a nota final funciona como uma espécie de *último estágio da interação*, o examinando não tem meios para explorar e deixar mais clara a defesa do seu ponto de vista. No mesmo sentido, tal examinando não recebe um

³ Nesse caso, porém, não serão os mesmos membros da banca que analisarão o pedido



‘feedback’ padrão, como um documento com trechos da Declaração dos Direitos Humanos, atrelado à sua punição, para que possa, pelo menos, refletir sobre tal questão e talvez até mudar a sua posição. Reparem que estamos aqui falando meramente da dinâmica do “diálogo” na forma como ele se estabelece com a banca examinadora e os/as candidatos/as. Vale repetir que não estamos tomando partido pelos/as candidatos/as que propõem atos violentos para se combater a violência doméstica, é importante que não haja dúvidas nesse sentido. Apenas nos interessa aqui o fluxo da interação “banca → candidato/a”.

Todas essas ponderações são relevantes quando fazemos uma análise a partir da perspectiva dialogal da argumentação. Nesse sentido, nesse cenário das redações que ‘ferem’ os direitos humanos, por mais que o papel do Proponente (examinando) e do Oponente (banca examinadora) estejam presentes e que esses compartilhem de uma interação inicial, o papel do Oponente (a banca examinadora) apresenta forte prerrogativa ao *interromper definitivamente* a voz do proponente (examinando) com a nota zero. Vemos, desse modo, uma ruptura no processo de troca, uma vez que a interação é bloqueada, representada pela punição aplicada ao examinando. Em outros termos, no mesmo momento que a *estase* argumentativa emerge, ela é interrompida abruptamente pela punição imediata da banca examinadora, por meio da nota zero. Sendo assim, se transpusessemos esse momento para uma situação face a face de interação, o Oponente, ao se deparar com o assunto em questão e a *estase* argumentativa, ao invés de apor argumentos, silenciaria o proponente de alguma maneira, impedindo-o de se explicar ou repensar sobre o assunto e mudar de posição.

Posto isso, ao observarmos o certame do próximo ano, notamos situação semelhante. Os nove trechos a seguir foram retirados de redações da edição de 2016, em que o mesmo movimento paradoxal do posicionamento do candidato (Proponente) em relação à banca, ocupada por sujeitos empíricos e não de “carne e osso” (Oponente) ocorre. Não obstante, no grupo de excertos abaixo, os valores mobilizados são diferentes aos observados no tópico anterior, sobretudo porque o tema da redação foi outro. Aqui as questões surgem a partir do tema da intolerância religiosa no Brasil. Sendo assim, apresentamos os nove trechos de redações distintas que se enquadraram na situação ‘ferir os direitos humanos’ em 2016:

Quadro 2 – Trechos de redações Enem 2016 que se enquadraram na situação ‘ferir os direitos humanos’

TEMA: Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil
Trecho 1: “para combater a intolerância religiosa, deveria acabar com a liberdade de expressão”
Trecho 2: “podemos combater a intolerância religiosa acabando com as religiões e implantando uma doutrina única”





Trecho 3: “o Estado deve paralisar as superexposições de crenças e proibir as manifestações religiosas ao público”
Trecho 4: “a pessoa que não respeita a devoção do próximo não deveria ter direito social, como o voto”
Trecho 5: “a única maneira de punir o intolerante é o obrigando a frequentar a igreja daquele que foi ofendido, para que aprenda a respeitar a crença do outro”
Trecho 6: “que o indivíduo que não respeitar a lei seja punido com a perda do direito de participação de sua religião, que ele seja retirado da sua religião como punição”
Trecho 7: “por haver tanta discriminação, o caminho certo que se tem a tomar é acabar com todas as religiões”
Trecho 8: “que a cada agressão cometida o agressor recebesse na mesma proporção, tanto agressão física como mental”
Trecho 9: “o governo deveria punir e banir essas outras ‘crenças’, que não sejam referentes a Bíblia”

Fonte: Cartilha do Participante (INEP, 2017).

Os nove trechos de Redações do Enem 2016 acima apresentam a defesa da limitação do direito de crença ou liberdade de expressão como “solução” para a questão da intolerância religiosa no Brasil, o que foi bem evidenciado nos trechos, quando notamos a utilização recorrente do verbo ‘acabar’ para sugerir “o fim do direito de crença religiosa de alguns grupos religiosos” e “o fim do direito de liberdade de expressão, garantido a todos os indivíduos da sociedade brasileira” (excertos 1, 3 e 7, principalmente). Para além disso, os trechos 8 e 9 se baseiam na proposta de aplicação da violência como punição para aqueles que praticam a intolerância religiosa, assim como os trechos referentes à edição de 2015 do Enem. Destarte, tanto a privação da liberdade de crença e de expressão quanto a aplicação da violência, a exemplo do que aconteceu nas redações de 2015, também são práticas que vão de encontro aos valores da maioria da sociedade (*para-doxa*), sendo condenados no meio social, e reforçados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, exatamente da mesma forma como ocorreu nos excertos observados anteriormente das redações de 2015.

Diante disso, novamente, temos a consolidação de *para-doxos*, pois, por mais que o examinando, nesse caso, tivesse “boa intenção” ao tentar resolver os conflitos ligados a fanatismo religioso, sugerindo, por exemplo, que se acabassem com as religiões (trecho 2), a sua proposta de solução para o problema será condenada pela banca examinadora por ferir os direitos humanos, o que conseqüentemente também vai de encontro aos valores e posturas considerados adequados pela sociedade de modo geral, já que o que se encontra na Declaração é a concretização de muitos desses valores, havendo assim uma ligação inegável entre ambas.

Assim sendo, da mesma forma que na edição 2015 analisada anteriormente, a partir do momento em que o examinando problematiza o tema proposto e sugere algum tipo de privação como solução, há a eclosão da *estase* argumentativa, pois a banca examinadora, por meio de sua





avaliação, ocupará a posição de opinião contrária e aplicará nota zero. Faz-se importante destacar que, nesse instante, a interação entre candidato e banca examinadora finda-se, já que não há, por parte do examinando, uma possibilidade de esclarecimento e maior defesa do seu ponto de vista ou de contra-argumentação. Além disso, a nota zero é atribuída sem comentários da banca examinadora, o que não permite que o examinando reflita sobre tal questão e seja persuadido a acatar tais valores já impostos e presentes no meio social ou refletir sobre eles e, obviamente, no próprio edital do concurso vestibular, nas regras que, inclusive, vêm expressas no caderno de questões da prova de redação.

Essa configuração de interação restrita entre banca examinadora e candidato/a prejudica o desenvolvimento da situação argumentativa, quando consideramos a perspectiva dialogal, já que, segundo Plantin (2003, p. 64.), “a situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta”. Nesse caso, tanto a banca quanto o examinando estão voltados para a mesma *questão argumentativa* que surge e que, didaticamente, poderíamos sintetizar da seguinte forma: “*A intolerância religiosa deve ser combatida de que forma?*”, apenas para fins da reflexão que aqui tentamos elaborar acerca daquele certame vestibular e que se liga ao tema proposto na prova de 2016 do Enem.

A partir disso, o examinando, ao refletir sobre o tema da prova, é levado a problematizá-lo, baseando-se em situações e valores que estão direta e indiretamente ligados ao assunto, situação também bem contextualizada por Plantin (2003, p.64) ao afirmar que “em tal situação, têm valor argumentativo todos os elementos semióticos articulados em torno dessa pergunta [tema da redação]”. Ainda segundo o autor: “Em particular, as justificativas podem se fazer acompanhar de uma série de ações concretas, coorientadas pelas falas e visando tornar sensíveis as posições defendidas”. Entretanto, todo o diálogo é interrompido a partir do momento em que a banca examinadora atribui nota zero à redação, invalidando os pontos de vista opostos que não podem ser efetivamente justificados, contra-argumentados, pelo examinando.

Nesse sentido, por mais que a interação não ocorra face-a-face, a partir do momento em que é atribuída a nota zero ao examinando, há uma interrupção do discurso associado ao surgimento da *estase argumentativa*, pois há uma impossibilidade de desenvolvimento da situação argumentativa, já que a banca examinadora, pelas regras de funcionamento do certame, apenas anula a redação do examinando. Desse modo, ao propor o cerceamento da “liberdade de expressão” aos intolerantes religiosos (trecho 1), por exemplo, o examinando pode não estar mal-intencionado, pois pode não saber a magnitude da concretização de tal ação. Não obstante, o vestibulando terá como “resposta” a





sua exclusão do concurso vestibular, obrigado a manter-se em silêncio, sem ao menos um *'feedback'*. Perde, ali, o/a candidato/a, a oportunidade de exercitar sua escrita e aprofundamento de uma argumentação que, em fim de contas, poderia ajudá-lo a refletir sobre o teor de suas propostas. E, como dissemos, o examinando recebe apenas a nota zero como *'resposta'*. Em síntese, e no caso das redações de 2016, também há um rompimento no processo de interação em torno do *assunto em questão* e da *estase argumentativa*, como mostrado na análise das redações dos anos de 2015 e 2016.

Sendo assim, do um ponto de vista da costura argumentativa, a partir da perspectiva dialogal, de fato a *perspectivação de pontos de vista* fica prejudicada quando emerge a situação “ferir os direitos humanos” na redação Enem. A partir disso, como resultado da análise, podemos apresentar o seguinte quadro:

Quadro 3 – *Doxai* e *para-doxai* na redação Enem

Ano Enem/Tema proposto	<i>Doxai</i>	<i>Para-doxai</i>
2015 – Tema: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira	Direito à integridade física e moral; Não se combater a violência com violência.	Aplicação da violência contra os agressores; Morte dos agressores.
2016 – Tema: Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil	Direito à liberdade de expressão; Livre arbítrio; Direito à crença religiosa, ou à ausência de crença; Laicidade do Estado; Igualdade entre os indivíduos; Direito à integridade física e moral	Limitação ou extinção do direito à liberdade de crença religiosa ou ausência de crença; Limitação do direito à liberdade de expressão; Limitação dos direitos ao voto; Aplicação de violência aos intolerantes

Fonte: Elaborado pelos autores.

Posto isso, o que se percebe é que o processo de produção de texto no contexto do Enem deixa de ser produtivo e espontâneo e se torna altamente mecânico e engessado, uma vez que o examinando não tem um *feedback* para refletir a suma importância do cumprimento e consolidação dos Direitos Humanos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o processo analítico concretizado até aqui, notamos que, em virtude da anulação da redação Enem que se enquadra na situação *'ferir os direitos humanos'*, tal penalidade, quando observada a partir da perspectiva dialogal da argumentação, funciona como um regulador da





defesa do ponto de vista dos examinandos. É possível fazer tal afirmação nas edições analisadas da redação Enem (2015 e 2016), uma vez que o examinando é penalizado por apresentar soluções e medidas que vão de encontro aos valores aceitos de um modo geral na sociedade, o que, à época, eliminava automaticamente o examinando do processo seletivo. Apesar da penalidade, o que nos interessa não é questioná-la, afinal os Direitos Humanos são de relevância e importância inquestionáveis, mas sim e, tão-somente, mostrar que, a partir da perspectiva dialogal, há, de fato, uma interrupção brusca (e prejudicial ao/à candidato/a) da perspectivação de construção de pontos de vista na redação do Enem que se enquadra na situação ferir os direitos humanos.

Sendo assim, tais intervenções propostas pelos examinandos que se enquadram na situação ‘ferir os direitos humanos’ se baseiam em valores opostos às *doxai*, as quais, nesse cenário, estão concretizadas e determinadas nos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ali os *para-doxos*, como dito, quando surgem, são interrompidos, o que, conseqüentemente, silencia a *estase argumentativa*, pela nota zero atribuída ao texto apresentado pelo/a candidato/a.

A partir de nosso processo de análise e sua síntese exposta no Quadro 3, podemos evidenciar a concretização da oposição existente entre as *doxai* e os *para-doxos* encontrados nos trechos de redações Enem analisados. É justamente essa oposição de valores que permite o surgimento da *estase argumentativa*, pois há dois pontos de vista opostos, um é o do examinando e o outro é o da sociedade em geral que concretiza valores em suas ações diárias, representada pela banca examinadora. Apesar do surgimento dessa *estase argumentativa*, ela é interrompida no primeiro estágio de interação, pois a resposta da banca é apenas a nota zero. Nesse sentido, não há um *feedback*, ou seja, uma contra-argumentação em forma de texto padrão, anexado à correção do examinando, que permita o aluno refletir sobre os valores ou que seja mais bem explicado na cartilha do ano seguinte.

Na iminência de concluirmos esta breve análise, do ponto de vista da perspectiva dialogal, quando o fluxo argumentativo é interrompido nas redações Enem que, segundo banca examinadora, ferem os direitos humanos, isso pode fazer com que os examinandos internalizem que aquela estruturação e esquematização não são adequados e vão de encontro ao modelo ideal, ou seja, ao modelo padrão nota mil, no qual são concretizados os valores, a doxa. Nesse sentido, as redações que possuem em seu teor trechos que ferem os direitos humanos representariam a construção de um anti-modelo de texto, o qual se caracteriza pela interrupção do discurso responsável pelo surgimento da *estase argumentativa*, isto é, a “resolução do problema” proposta pelo candidato e que é um comando obrigatório da redação, destacado na capa do exame. Apesar da “boa intenção” do/a





candidato/a em sugerir uma punição drástica aos infratores ao tentar solucionar a questão colocada pelo exame, em termos de mecânica de interação dialogal, o “zero” atribuído pela banca ou a exclusão do candidato deixa pouca oportunidade de o/a candidato/a “perspectivar” seu ponto de vista, interrompendo-se, ali, o fluxo da troca entre candidato/a e banca.

Podemos dizer que o processo de interrupção do fluxo argumentativo por meio da atribuição da nota zero e a conseqüente eliminação do examinando funcionam como um mecanismo para reforçar *doxai*, de forma irrefletida. Essa constatação se dá, uma vez que é possível que o/a candidato/a que foi penalizado/a por ferir os direitos humanos em sua redação, caso participe de outra edição do Enem, mobilize em seu texto os valores aceitos e impostos, mesmo que não concorde totalmente com eles, evitando o confronto, a *estase argumentativa*, para que tenha, assim, maiores possibilidades de obter a nota mil, situação que alimenta ainda mais o ciclo de repetição de esquemas de problematização na redação Enem. Entretanto, a mecânica desse processo que não permite ao examinando refletir sobre tais questões é falho, pois o que há é uma imposição e a busca de uma redação robotizada, uniformizada, pasteurizada, representado no modelo “nota mil”. Assim, ao apenas receber a nota zero, sem um *feedback*, o examinando apenas omite tais posicionamentos, perdendo esse a oportunidade de refletir sobre eles.

Por fim, reforçamos, que não estamos aqui incentivando o não respeito aos direitos humanos, mas tentando propor uma mecânica menos repressora da relação dialogal entre banca e examinando, por meio da possibilidade de o examinando que apresentar soluções radicais e violentas para problemas sociais e que firam os direitos humanos ter a oportunidade de refletir sobre o seu posicionamento. Desse modo, o examinando seria agraciado com a preciosa oportunidade de entender o porquê as soluções por ele apresentadas não são eficazes, o que aumentaria a importância do papel e relevância social do Enem. Além disso, podemos citar, brevemente, o papel social da educação nesse processo, uma vez que tais reflexões acerca dos Direitos Humanos, se feitas a fundo em sala de aula, podem antecipar a solução dessa problemática. Desse modo, o debate aconteceria em outra instância, na escola, de forma educativa, e o examinando não seria punido tão rigorosamente no Exame Nacional do Ensino Médio.



REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2016.

ANGENOT, M. **Dialogues de sourds** – traité de rhétorique antilogique. Editeur: Mille et une nuits, 2008.

ARISTÓTELES. **Retórica**. 2. ed. Obras completas de Aristóteles. Coordenação: António Pedro Mesquita. Tradução e notas: Manuel Alexandre Junior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

ARISTÓTELES. **Organon**, Poética, Política; Constituição de Atenas. Coleção Os Pensadores. Coordenação editorial: Janice Florido. Tradução: Baby Abrão, Pinharanda Gomes e Therezinha Monteiro Deutsch. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.

DAMASCENO-MORAIS, R. Dialogando com a perspectiva dialogal da argumentação. *In*: PIRIS, E. L.; RODRIGUES, M. G. S. (org.). **Estudos sobre argumentação no Brasil hoje: modelos teóricos e analíticos**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 143-169.

GRÁCIO, R. A. **A interação argumentativa**. Coimbra: Grácio-Editor. Instituto de Filosofia da Linguagem da Univ. Nacional de Lisboa, 2010.

GRÁCIO, R. A. **Vocabulário crítico de argumentação**. Coimbra: Grácio Editor/Instituto de Filosofia da Linguagem da Univ. Nacional de Lisboa, 2012.

INEP. *inep.gov.br*, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf. Acesso em: 17 de jun. de 2019

INEP. *inep.gov.br*, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PLANTIN, C. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PLANTIN, C. **Dictionnaire de l'argumentation** – une introduction aux études d'argumentation. Lyon: ENS Éditions, 2016.

Artigo recebido em: 28/04/2021
Artigo aprovado em: 18/10/2021
Artigo publicado em: 08/12/2021

COMO CITAR

SILVA, A. M. G.; MORAIS-DAMASCENO, R. Redação Enem – um olhar sobre a estase argumentativa. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-19, e02127, 2021.

