

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Luciana Boldrini Teixeira Galassi

A devolutiva no ensino da escrita processual de texto dissertativo-argumentativo

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2025

Luciana Boldrini Teixeira Galassi

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli.

São Paulo

2025

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli.

Aprovada em ____ de _____ de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli
Orientadora
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Jeanny Silva
UNITALO

Prof. Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dedico esta dissertação àqueles que acreditam, assim como eu, na Educação como propulsora de uma sociedade melhor, e que lutam todos os dias pela construção do pensamento crítico em busca de equidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Sagrada Família.

Ao meu querido filho Heitor, que, com sua curiosidade perene, me impulsiona aos caminhos da pesquisa, nas mais diversas áreas do saber.

Ao meu esposo Adriano, que apoiou os meus estudos, zelou e brincou com o Heitor, ajustou a impressora, sempre colaborando para o meu desenvolvimento profissional.

Aos meus pais e irmãos, pela compreensão nas ausências em datas especiais.

À minha orientadora Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli, por propiciar ferramentas técnicas e científicas, as quais me forjaram como pesquisadora.

À Profa. Dra. Ana Lúcia Madsen Gomboeff (PUC-SP), que tanto me auxiliou na jornada acadêmica.

Aos professores e colegas do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), pelo imenso acolhimento e pelas contribuições que garantiram o meu aprendizado.

Ao Humberto, assistente de coordenação do FORMEP, por estar sempre disposto a me ajudar, e a quem quer que seja.

À Banca Examinadora, Profa. Dra. Jeanny Silva e Prof. João Hilton Sayeg de Siqueira, pelos apontamentos que ajudaram a fortalecer este trabalho. Foi uma honra tê-los comigo.

Aos meus colegas da escola estadual na qual trabalho, que me incentivaram a continuar minha vida acadêmica na busca de me sentir cada vez mais preparada para levar à prática os princípios do humanismo universalista.

A todos que tornaram esta pesquisa possível!

RESUMO

GALASSI, Luciana B. T. **A devolutiva no ensino da escrita processual de texto dissertativo-argumentativo**. 2025. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

A realidade das aulas de produção textual na escola pública apresenta desafios significativos diante das demandas das avaliações externas e da necessidade de desenvolver a competência escritora dos estudantes, especialmente quando não estão habituados à produção de textos dissertativo-argumentativos. Nesse contexto, esta pesquisa investiga práticas pedagógicas viáveis no âmbito escolar. Diante disso, define-se a seguinte pergunta de pesquisa: Como a devolutiva pode contribuir para o ensino do gênero dissertativo-argumentativo, segundo a perspectiva da escrita processual em um projeto pedagógico de linguagem? O objetivo geral consiste em analisar a devolutiva atinente às produções textuais dissertativo-argumentativas de alunos da terceira série do ensino médio, conforme a perspectiva da escrita processual, por meio de um projeto pedagógico de linguagem. Os objetivos específicos são: 1) relatar as etapas do projeto pedagógico de linguagem e suas possíveis contribuições para o ensino da escrita processual; 2) identificar, nas produções textuais dos alunos, se a devolutiva contribui para o ensino do gênero dissertativo-argumentativo; 3) apresentar elementos da prática pedagógica que possam ser aprimorados para fortalecer a abordagem processual da escrita. Metodologicamente, adota-se a abordagem qualitativa, com levantamento dos dados realizado por meio de análise documental das produções textuais de três alunos da terceira série do ensino médio, de uma escola estadual de São Paulo, pertencente ao Programa de Ensino Integral. Os textos foram produzidos durante um projeto pedagógico de linguagem desenvolvido em 2023. Os resultados revelaram que os autores das redações analisadas demonstraram evolução no desenvolvimento da escrita do texto dissertativo-argumentativo, conforme parâmetros da tábua de correção utilizada. Essa evolução foi possível porque os alunos desenvolveram o trabalho segundo a perspectiva das etapas da escrita processual, utilizando o projeto pedagógico de linguagem como planejamento da escrita e fonte de informações necessárias para a produção textual. As aulas do componente curricular redação, conduzidas de forma processual, também contribuíram para a construção do conhecimento necessário à escrita dos textos. Conclui-se que o resultado alcançado decorreu, entre outras razões, da mediação docente ocorrida por meio da devolutiva compartilhada, recurso reflexivo e formativo que favorece a aprendizagem ao permitir que o aluno tome consciência do que já aprendeu e do que ainda precisa aprender.

Palavras-chave: escrita processual; devolutiva; projeto pedagógico de linguagem, texto dissertativo-argumentativo.

ABSTRACT

The reality of writing classes in public schools presents significant challenges due to the demands of external assessments and the need to develop students' writing skills, especially when they are not accustomed to producing argumentative-discursive texts. In this context, this research investigates viable pedagogical practices in the school environment. Therefore, the following research question is defined: How can feedback contribute to the teaching of the argumentative-discursive genre, from the perspective of procedural writing in a language pedagogical project? The general objective is to analyze feedback related to the argumentative-discursive text productions of third-year high school students, from the perspective of procedural writing, through a language pedagogical project. The specific objectives are: 1) to describe the stages of the language pedagogical project and its potential contributions to the teaching of procedural writing; 2) to identify, in students' written productions, whether feedback contributes to the teaching of the argumentative-discursive genre; 3) to present elements of pedagogical practice that can be improved to strengthen the procedural approach to writing. Methodologically, a qualitative approach is adopted, with data collection conducted through documentary analysis of the written productions of three third-grade high school students from a São Paulo state school, part of the Full-Time Education Program. The texts were produced during a language pedagogical project developed in 2023. The results revealed that the authors of the analyzed essays demonstrated progress in writing argumentative-discursive texts, according to the parameters of the correction board used. This progress was possible because the students developed the work according to the perspective of the stages of procedural writing, using the language pedagogical project as a writing plan and a source of information necessary for writing. The writing classes, conducted in a procedural manner, also contributed to the development of the knowledge necessary for writing texts. It is concluded that the results achieved were due, among other reasons, to teacher mediation through shared feedback, a reflective and formative resource that promotes learning by allowing students to become aware of what they have already learned and what they still need to learn.

Keywords: procedural writing; feedback; pedagogical language project; argumentative-discursive text.

Keywords: procedural writing; feedback; pedagogical language project, dissertative-argumentative text.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os argumentos segundo os avaliadores do Enem.....	50
Figura 2 - Excerto de redação nota 1000 do Enem.....	50
Figura 3 - Competências avaliadas no Encceja para o Ensino Médio	59
Figura 4 - Exemplo de proposta de redação – Encceja para o Ensino Médio	60
Figura 5 - Redação Encceja para o Ensino Médio	62
Figura 6 - Exemplo de redação – Encceja para o Ensino Médio	64
Figura 7 - Competências avaliadas no Enem.....	67
Figura 8 - Instruções para a redação do Enem	67
Figura 9 - Proposta de redação do Enem	68
Figura 10 - Modelo de redação nota mil - Enem 2023.....	68
Figura 11 - Tábua de critérios de correção proposta por Passarelli (2012)	85
Figura 12 - Tábua de correção baseada nos critérios do Enem	86
Figura 13 - Tópicos e temas - tópico 1	101
Figura 14 - Tópico e temas - tópico 2.....	104
Figura 15 - Tópico e temas - tópico 3.....	107
Figura 16 - Tópico e temas - tópico 4.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos correlatos	25
Quadro 2 - Cruzamento dos resultados	116
Quadro 3 - Percurso dos estudantes antes e após o projeto pedagógico de linguagem	117

LISTA DE SIGLAS

ATPCG	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEV	Curso de Expressão e Vida
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FORMEP	Programa de Mestrado em Educação – Formação de Formadores
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PA	Programa de Ação
PEI	Programa de Ensino Integral
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SISU	Sistema de Seleção Unificada

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VUNESP	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	17
1.1 Meu percurso na vida e na Educação	17
1.2 Estudos correlatos	24
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2.1 Projeto Pedagógico de Linguagem	30
2.2 O ensino da escrita processual e a devolutiva	31
2.3 O gênero dissertativo-argumentativo	35
2.3.1 Argumentar	36
2.3.2 Dissertar	51
2.3.3 Dissertar argumentando	53
2.3.4 O texto dissertativo-argumentativo nas avaliações educacionais	58
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
3.1 A abordagem da pesquisa qualitativa	71
3.2 O perfil da escola e dos participantes da pesquisa	72
3.3 O conflito disparador da temática	76
3.4 A busca pelo tema da produção textual	77
3.5 O trabalho com o texto dissertativo-argumentativo	80
3.6 A tábua de correção das produções textuais	83
3.7 Procedimentos didático-pedagógicos para o ensino do texto dissertativo-argumentativo	88
3.8 Procedimento metodológico de produção de dados	98
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	101
4.1 Análise das redações dos alunos	101
4.2 Cruzamento dos dados das análises	116
4.3 Resultados e propostas formativas	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	132

INTRODUÇÃO

Mire e veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior.
João Guimarães Rosa (2010, p. 39)

A epígrafe do mestre das palavras, Guimarães Rosa, dita pela voz do narrador-personagem Riobaldo, corrobora aquilo em que creio e o que tenho aprendido ao longo de 19 anos de magistério e 43 de vida: não somos iguais e não estamos terminados. Que bom!¹

Dessa perspectiva, convém destacar que, depois de quase três anos de estudos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mudei significativamente e amadureci em diversos aspectos, o que me deu a certeza de que o professor deve estar em constante aprendizado. Não só o professor, mas, como tal, vou me concentrar nessa profissão que ensina ou medeia² o aprendizado. Ora, como realizar função tão nobre sem a formação continuada?

Nesse sentido, há de se ter humildade, como defende Cortella (2016, p. 13): “É saber que eu e você não somos perfeitas ou perfeitos”. De acordo com o autor, a palavra “perfeito”, em latim, significa feito por completo, ou seja, concluído. A humildade é oposta a isto: considerar-se pleno de saber. Como educadores conscientes, temos a noção de que não estamos terminados, completos, assim como nossos alunos, nossos colegas de trabalho, Riobaldo e toda a sociedade.

Diante da necessidade formativa, optei por integrar o Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep). Ser aluna da pós-graduação representa a concretização de um sonho longínquo que pude, com muita luta, realizar. Por meio das aulas e das práticas desenvolvidas com base nelas, pude reavivar a esperança apregoada pelo mestre Paulo Freire: o verbo “esperançar”, que significa, segundo seu ex-aluno Cortella: “ir atrás, se juntar, não desistir” (2016, p. 14). Dessa forma, cabe descrever o trajeto percorrido.

¹ Nesta introdução, assim como na seção 1.1, emprego a 1ª pessoa do singular para marcar o caráter pessoal do relato; a partir da seção 1.2, passo a utilizar a 1ª pessoa do plural, em reconhecimento às contribuições de minha orientadora, essenciais para a realização desta pesquisa.

² Sobre mediação de aprendizagem, alinho-me à perspectiva de Passarelli (2022, p. 23): “Mais do que ensinar um dado, é desafiar o aprendente a se perceber como sujeito que é capaz de saber”.

O ingresso na pós-graduação me possibilitou compreender melhor minha prática docente, apoiada no aparato teórico adequado. Movida pelo desejo de oferecer subsídios aos estudantes para que eles desenvolvessem competências leitora e escritora emancipatórias e progredissem para um pensar mais autônomo, estabeleci a seguinte questão de pesquisa: Como a devolutiva pode contribuir para o ensino do gênero dissertativo-argumentativo, segundo a perspectiva da escrita processual em um projeto pedagógico de linguagem?

Com base nessa pergunta, foi definido o seguinte objetivo geral: analisar a devolutiva atinente às produções textuais dissertativo-argumentativas de alunos da terceira série do ensino médio, conforme a perspectiva da escrita processual, por meio de um projeto pedagógico de linguagem. Já os objetivos específicos foram assim elaborados:

- 1) relatar as etapas do projeto pedagógico de linguagem e suas possíveis contribuições para o ensino da escrita processual;
- 2) identificar, nas produções textuais dos alunos, se a devolutiva contribui para o ensino do gênero dissertativo-argumentativo;
- 3) apresentar elementos da prática pedagógica que possam ser aprimorados para fortalecer a abordagem processual da escrita.

Para atingir os objetivos propostos, este trabalho está organizado em quatro capítulos, além desta introdução, das considerações finais e das referências.

No primeiro capítulo, discorro sobre a relevância do tema no âmbito pessoal, trago minha trajetória profissional, incluindo as experiências que me forjaram e me levaram a fazer certas escolhas nesta pesquisa. Além disso, elenco as pesquisas correlatas selecionadas, que tratam do desenvolvimento da aprendizagem da competência escritora, seja com foco na elaboração da devolutiva das produções textuais, seja com foco na noção de escrita como processo que envolve alunos e professores, sendo os primeiros o centro das aulas.

No segundo capítulo, apresento a fundamentação teórica acerca da efetividade do trabalho com a escrita por meio do projeto pedagógico de linguagem, do ensino da escrita processual e da devolutiva compartilhada, bem como do gênero dissertativo-argumentativo.

No terceiro capítulo, explico os procedimentos metodológicos da pesquisa. Nele, trato da abordagem qualitativa adotada neste trabalho, do perfil da escola e dos participantes da pesquisa, e explico como se deu a escolha da temática da produção

textual e a parceria com outros dois professores para o desenvolvimento da atividade, por meio do projeto pedagógico de linguagem. Em seguida, abordo o trabalho com o gênero textual em tela e elenco os procedimentos metodológicos de produção de dados.

No quarto capítulo, procedo à análise dos dados produzidos em diálogo com a literatura pertinente. Assim, apresento a análise das produções textuais dos alunos, o cruzamento e a inferência das análises, e os resultados obtidos. Em seguida, exponho uma proposta formativa a docentes interessados em desenvolver um trabalho similar a este.

Nas considerações finais, busco demonstrar a viabilidade do projeto pedagógico de linguagem, bem como as principais descobertas e sugestões para o aprimoramento das práticas de ensino da escrita processual.

CAPÍTULO 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, o objetivo é contextualizar a pesquisa desenvolvida, apresentando alguns dos elementos que fundamentam e justificam a investigação. Primeiro, em um tom mais pessoal, discorreremos sobre nossa trajetória pessoal e profissional, destacando as experiências que nos conduziram ao tema desta dissertação e que influenciaram nossa abordagem do objeto de estudo. Na sequência, realizamos um levantamento de pesquisas anteriores que dialogam com o tema investigado, estabelecendo conexões teóricas e metodológicas que situam este trabalho no campo da formação de formadores.

1.1 Meu percurso na vida e na educação

Sou Luciana Boldrini, mulher negra de pele clara, em constante transformação – seja no âmbito da aparência física, seja na esfera cognitiva ou no campo dos valores. Considero-me uma pessoa esperançosa, corajosa, forte, sensível, comunicativa, amante das artes e sonhadora. Sou casada com Adriano e, junto com meu filho Heitor, formamos uma família. Além disso, sou professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino.

Essa pessoa que sou hoje, desinibida e performática, já foi uma criança muito tímida, com dificuldades no processo de alfabetização e em fazer amizades. Todavia, graças ao olhar atento e afetuoso da professora da primeira série, pude ser notada. Às vezes, era até presenteada por ter disciplina, e elogiada pela criatividade em atividades de recorte e colagem. Por essa professora, fui letrada e vista.

Nunca me esquecerei do dia em que ela nos pediu para nos levantarmos de nossas cadeiras conforme as iniciais dos nomes; eu não fazia ideia de qual era a minha letra. Recorri à estratégia de me levantar junto com a colega com o mesmo nome que eu. Naquele dia, achei que havia enganado a professora; mas, na verdade, aprendi que a inicial do meu nome, assim como a da amiga, era a letra “L”. Acho que foi a professora quem me enganou. Ainda bem.

Nessa época, era adepta da chupeta. No intuito de deixá-la, meus pais me propuseram trocá-la por um presente. Cumprindo essa missão, escolhi uma lousa porque amava ensinar meus irmãos mais novos. E não tem como não considerar estes questionamentos: trata-se de vocação para a docência? Destino? Carma? Escolha?

Quem pode responder? Quiçá, minha terapeuta... O que sei é que sempre gostei de ensinar, e não me vejo não fazendo isso.

Sou de origem simples: meu pai era funcionário público estadual – bombeiro militar –, minha mãe, dona de casa. Sou a filha mais velha de quatro rebentos. Estudei a vida toda em escola pública, exceto a faculdade, que precisei cursar em instituição particular. Essa é a mesma realidade de milhares de pessoas que não conseguem se inserir no ensino público superior porque a instituição fica longe de onde moram. De fato, é algo de difícil acesso para uma menina parda da periferia como eu.

Morei até os 24 anos em Adamantina, interior do Estado de São Paulo – região conhecida como corredor da fome, em virtude da falta de recursos e da desigualdade social. Foi lá que me formei em Letras, com muito sacrifício; fazia estágio durante o dia como telefonista da câmara municipal da cidade e estudava à noite. O esforço valeu a pena, pois fui aprovada no primeiro concurso público para professor que prestei, o estadual, em 2003, ocasião em que frequentava o segundo ano de faculdade.

Ao concluir a graduação em Letras, lecionei por um ano no projeto de reforço da minha cidade natal, além de substituir professores que faltavam eventualmente. Nesse ano, quase desisti da profissão por presenciar uma realidade muito difícil no ensino público de uma grande escola. Lá os professores, especialmente os novatos, não contavam com nenhum apoio pedagógico ou estrutural. Não renunciei porque sabia que logo seria chamada a assumir um cargo efetivo e sairia daquela situação, o que de fato ocorreu.

Em 2006, assumi como titular de Língua Portuguesa na cidade de Carapicuíba (SP), a 600 quilômetros de distância da minha família. Aos 24 para 25 anos, fui do extremo oeste paulista para a região metropolitana de São Paulo. Muitas mudanças sucederam em minha simples vida de menina do interior.

Com o sonho da independência financeira realizado, vieram muitos outros, todos pelas mãos da educação. Com três anos de experiência docente, fui conduzida à coordenação pedagógica das antigas quinta e sexta séries, além do ensino noturno denominado Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola de grande porte. Nessa condição, permaneci por cinco anos.

Na sequência, assumi a coordenação geral de uma escola do Programa de Ensino Integral (PEI) do segmento de ensino médio. Em seguida, coordenei a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, totalizando nove anos de coordenação

pedagógica, a meu ver, bem-sucedidos, com indicadores importantes, como melhora significativa no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), bem como no resultado das avaliações 360 (modelo avaliativo das escolas de período integral). O mais importante para mim era parecer com aquela educadora do meu primeiro ano escolar, cujo olhar sensível via até o mais acanhado dos alunos no intuito de validar a sua existência; ela primava pela gestão democrática, escuta ativa, construção do aprendizado e trabalho em equipe.

Nesse percurso na educação paulista, são 20 anos de trabalho, incluindo aqueles dedicados à coordenação pedagógica, experiência que aprimorou minha atuação profissional e me proporcionou uma visão ampliada do funcionamento da escola, bem como maior proximidade com a comunidade escolar.

Entretanto, minha maior paixão é a sala de aula, principalmente quando leciono adolescentes. Como descobri isso? Desempenhando a função de professora, especialmente no PEI, cujo objetivo é formar o jovem de forma integral, ajudando-o a se tornar competente, solidário e autônomo. No PEI, lecionei na minha formação específica – português e inglês – e em disciplinas diversificadas, como orientação de estudos, eletiva³, redação e leitura, e projeto de vida; estas últimas, as minhas favoritas.

A disciplina de projeto de vida tem como objetivo desenvolver a identidade e o plano de vida dos alunos e fundamenta-se nos quatro pilares da educação definidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser. Essa abordagem fortalece o vínculo entre o professor e o aluno, uma vez que todos temos sonhos, frustrações, sucessos; somos humanos e podemos compartilhar nossos objetivos, visto que eles nunca findam, pois a vida é feita de metas a se buscar. Aqui cabe muito adequadamente Fernando Pessoa: “Matar o sonho é matarmo-nos. E mutilar a nossa alma. O sonho é o que temos de realmente nosso, de impenetravelmente e inexpugnavelmente nosso” (Pessoa, 2012, p. 326).

³ As disciplinas eletivas, de organização semestral, são propostas e elaboradas por dois ou mais professores de diferentes disciplinas e, preferencialmente, de áreas de conhecimento distintas. Os temas devem ser relevantes, abordados de modo a aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e definidos tendo-se em vista os projetos de vida, os focos de interesse dos alunos e as demandas de aprendizagem da escola (São Paulo, 2012).

São muitos os jovens que evitam planejar um futuro ou que sonham modestamente em razão da falta de perspectivas impostas pelo contexto social ao longo de sua trajetória de vida. O papel do professor dessa disciplina, em especial, é semear a noção de que a possibilidade de criar metas, de sonhar, é real.

Eu mesma fui essa pessoa; sequer tentei vestibular em uma universidade pública.

Gostaria de ter tido uma professora que estimulasse, assim como faço hoje, a continuidade dos estudos. Nos anos de 1990, no extremo oeste do Estado de São Paulo, isso era algo raro na vida de alunos de instituições públicas. Além disso, não havia tantos programas de acesso às universidades; se muito, havia o incentivo para ingressar no ensino técnico.

Esse contexto me levou a vivenciar um processo terapêutico, na busca, talvez, de suprir a ausência de um profissional que semeasse a fé em mim mesma. Consegui, assim, conquistar a autoconfiança, também com a ajuda de movimentos religiosos e de cursos de formação humana, como o Curso de Expressão e Vida (CEV), atividade de extensão oferecida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Soma-se a isso o fato de eu fazer psicoterapia há 12 anos, o que me ajuda na trilha do autoconhecimento.

Para completar o mosaico de quem sou e de como vim parar neste mestrado profissional, tenho amor pelas artes; leio para acalmar minhas inquietações, canto para desabafar as mágoas, escrevo para clarear as ideias, desenho para exorcizar meus demônios, assisto a filmes e séries para conhecer novas personagens e vislumbrar possibilidades de existência e de escolhas... Nessas aventuras da vida, cursei canto no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, além de artes e teatro em curso de extensão. Participei de dois musicais. Acredito na potência da arte como forma de expressão, educação, cultura e transformação, e procuro agregá-la às minhas aulas sempre que possível.

Há muita vida, beleza, amor e conquistas na docência, e isso me impulsiona a seguir com convicção de que essa profissão é a mais importante neste mundo. Como professora, anseio por conhecimentos e saberes que me permitam estar em consonância com o significado do meu nome – um ser de luz – com a sociedade e, em especial, com os alunos da rede pública.

Muitas foram as iniciativas para superar minhas próprias fragilidades e lacunas na formação inicial. Estudei inglês em escolas particulares de idiomas e participei de

cursos de extensão gramatical na PUC-SP. Hoje estou no mestrado profissional. Financeiramente, essas iniciativas não contaram com auxílios do estado, a quem presto meu serviço; arqueei com todos os custos.

Não me agrada a ideia de ser incompetente em qualquer atividade profissional, especialmente quando se trata de ensinar. Sempre que posso, estudo e incentivo outros a estudar também. Acredito que o conhecimento é um bem inesgotável que se multiplica ao ser compartilhado. Como Freire (1989, p. 31) afirma: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Ao lecionar, observei que, independentemente do componente curricular, é imprescindível desenvolver a expressão do pensamento, da opinião e da linguagem coerentemente. É igualmente importante que isso se aplique aos alunos em qualquer área acadêmica ou profissional que venham a seguir. Assim, busquei empoderar meu público. Nesse sentido, as aulas de redação que ministro há alguns anos têm alcançado bons resultados entre os discentes, particularmente em relação a produções textuais dissertativo-argumentativas. Esses resultados têm se apresentado tanto em atividades internas quanto em atividades externas, como provas do Colégio Objetivo, Redação Paulista, redação da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), competições promovidas pela Secretaria da Educação e redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Em decorrência de mudanças de configuração das aulas, o chamado “novo Ensino Médio”, houve diminuição da carga horária de algumas disciplinas e outras foram extintas. Os alunos passaram a sentir maior necessidade de participar de aulas de cursinhos pré-vestibulares. Assim, aqueles que frequentavam aulas de redação nesses locais sempre solicitavam que eu ratificasse as produções deles, mesmo após os textos já terem sido corrigidos. Isso evidenciou a qualidade do procedimento de correção que adotei, o que acabou por se constituir um campo de estudo para esta pesquisa.

O diferencial dessa correção é que aponto detalhadamente o que o aluno precisa melhorar, por meio da devolutiva compartilhada⁴. Se o estudante não escreveu

⁴ A devolutiva compartilhada é um instrumento de aprimoramento do processo de escrita. Sua abordagem é processual, por isso ocorre em etapas. Em uma delas, a terceira etapa, de revisão e reescrita, ocorre a devolutiva compartilhada, que serve para indicar os pontos que precisam ser revistos pelos alunos sobre os aspectos discursivos de escrita ou para instigá-los a pensar sobre o que

adequadamente, é porque ainda não sabe fazê-lo. Assim, atuo no que for mais apropriado a determinada situação de escrita: tanto posso retomar o que foi ensinado em sala quanto utilizar conceitos e dados que o próprio estudante selecionou para construir seu texto, adequando-os ao gênero e/ou à linguagem conforme os ajustes necessários. Para isso, lanço mão de materiais de aula como suporte, a exemplo da tábua de correção⁵, que se baseia na cartilha do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e inspirada em Passarelli (2012).

Mediante os resultados obtidos pelos alunos no processo de aprendizagem por meio da devolutiva compartilhada, percebi a possibilidade de envolver outros professores nessa atividade, no tocante ao desenvolvimento da temática da produção textual, prática que adoto há alguns anos. Um dos propósitos era mostrar aos estudantes que a redação do Enem avalia conceitos de diversas áreas do conhecimento, e que a Língua Portuguesa, embora muito importante, não é a única responsável pelo êxito na escrita do texto dissertativo-argumentativo. Ao consultar a bibliografia que fundamenta este trabalho, notei que essa atividade remetia ao projeto pedagógico de linguagem⁶, referendado pela professora doutora Lílian Maria Ghiuro Passarelli em livro dedicado a esse tema.

Vale ressaltar que todo o processo é conduzido com muito cuidado e afeto⁷. É imprescindível criar vínculos positivos com os alunos a fim de que eles confiem no trabalho docente e em si mesmos, uma vez que escrever um texto dissertativo-argumentativo não lhes é comum, tampouco uma tarefa fácil de realizar. Muitos estudantes enfrentam baixa autoestima ou inseguranças que precisam superar nessa atividade. Assim, o trabalho colaborativo com outros professores engajados no mesmo propósito aumenta as chances de oferecer segurança e desenvolver

escreveram ou sobre como escreveram, no intuito de levá-los a desenvolver a competência escritora. O processo envolve uma atitude de cooperação de todos os sujeitos envolvidos, autores das produções textuais, demais alunos e professor (Passarelli, 2022).

⁵ A tábua de correção é um instrumento de correção muito utilizado para produções textuais. Sua função é estabelecer parâmetros para a avaliação, a fim de diminuir a subjetividade, possibilitando a avaliação global do texto (Reis, 2022).

⁶ O Projeto Pedagógico de Linguagem refere-se a uma estratégia metodológica que constitui uma situação de investigação e pesquisa. Em um exercício de pensar criticamente, o professor desenvolve as competências leitoras e escritoras dos alunos, por meio de atividades languageiras que, vinculadas à intencionalidade pedagógica, são construídas a partir de variados gêneros uni e multimodais (Passarelli; Gomboeff, 2022). Esse conceito é abordado de forma detalhada no capítulo teórico.

⁷ Afeto é a capacidade que o sujeito tem de afetar e ser afetado pelo mundo externo (agentes mediadores, objetos, símbolos). Os afetos despertam sensações agradáveis e/ou desagradáveis, promovendo movimentos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito e o objeto de conhecimento (Leite; Tassoni; Silva, 2021).

competências socioemocionais nos alunos, essenciais para que sejam bem-sucedidos e promovam uma sociedade melhor.

Ao analisar o desempenho dos alunos na redação do Enem, há uma defasagem entre estudantes da rede pública de ensino em comparação com a rede privada. Dados do Inep de 2023 (Lima, 2024) revelam que das 60 maiores notas na redação, somente quatro foram de alunos da rede pública, e nenhum deles era do município de São Paulo, onde desenvolvemos esta pesquisa. Outro fato alarmante é a disparidade de resultados apresentados no relatório de aprendizagem mais recente, em relação às desigualdades entre estudantes do último ano do ensino básico de escolas públicas e privadas, elaborado pela organização da sociedade civil Todos Pela Educação, focada em melhorar a educação básica: enquanto 74,6% dos alunos da rede privada tinham nível de aprendizado considerado adequado em Língua Portuguesa, na rede pública, o índice caía para 31%.

Diante dessa realidade, é urgente que os professores da educação pública ensinem os alunos a serem autônomos na leitura de mundo. Como afirma Virgínia Woolf (2016, p. 39) no texto *O sol e o peixe*, “ler mudou, muda e continuará mudando o mudo”, perspectiva que se articula com a visão de Freire (1987, p. 24): “transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa do homem que se solidariza com o oprimido”.

Assim, para que os estudantes consigam escrever suas histórias por meio da redação do Enem, porta de entrada para o universo acadêmico, melhor oportunidade de ascensão social desse público, em sua maioria periférico, precisam desenvolver a consciência crítica, técnicas de argumentação e demais saberes da esfera gramatical e de outras áreas do conhecimento. Desse modo, compreenderão que ler e escrever é essencial para a completude do ser humano. Não se trata apenas da leitura que decodifica letras para desempenhar tarefas cotidianas, como conseguir pegar o ônibus correto ou saber apertar o botão do maquinário na fábrica; refiro-me à leitura autônoma que permite ao jovem compreender conceitos dos mais variados campos do saber. Nesse sentido, alinho-me a Paulo Freire, a Virgínia Woolf e a tantos outros mestres e artistas das palavras para evocar as competências leitora e escritora emancipatórias.

A experiência profissional tem-me indicado que uma metodologia eficaz para promover tais competências, entre outras, baseia-se no projeto pedagógico de linguagem. Essa ferramenta consiste em unir professores (não necessariamente

muitos) que estejam dispostos a desenvolver um trabalho com intencionalidade pedagógica amparada em proposições que impulsionem o pensar mais autônomo e mais propício à aprendizagem, encorajando os alunos a construírem respostas a partir de problematizações e conciliando teoria e prática simultaneamente (Passarelli; Gomboeff, 2022).

1.2 Estudos correlatos

Ao pesquisar os estudos correlatos ao tema desta pesquisa, objetos mediadores da minha formação, pude alargar meu horizonte teórico e metodológico a respeito do projeto pedagógico de linguagem e do desenvolvimento da escrita processual, bem como da devolutiva compartilhada e das diversas formas de análises de resultados possíveis.

Com o objetivo de realizar o levantamento desses estudos e refletir sobre os objetivos estabelecidos, iniciamos por uma busca ampla na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que reúne pesquisas em âmbito nacional, possibilitando, assim, o acesso a trabalhos desenvolvidos por pesquisadores de todo o país. Para isso, utilizamos o termo “escrita processual no ensino de língua portuguesa”, que resultou em 55 teses. Como esse termo se mostrou muito abrangente, decidimos reiniciar a busca, mas por etapas: primeiro, procedemos à pesquisa por meio do termo “escrita processual”, que resultou em 44 trabalhos, dos quais selecionamos três, por estarem mais alinhados aos objetivos deste estudo; na sequência, a fim de buscar pesquisas sobre projeto pedagógico de linguagem, empregamos a palavra-chave “Projeto Pedagógico de Linguagem”, sem a aplicação de filtros, do que emergiram 1.494 trabalhos. Em seguida, aplicamos filtros para alinhar a sondagem conforme o objetivo da pesquisa: utilizamos o nome da universidade, “PUCSP”, o que resultou em 73 trabalhos. A fim de refinar ainda mais os resultados, aplicamos mais um filtro, “pós-graduação”, que retornou 6 estudos. Entre esses, selecionamos apenas um para procedermos à sua análise.

Ressaltamos que encontramos produções com enfoque em variados temas, como sequência didática, produção textual, mas sem considerar o processo de devolutiva, bem como trabalhos que abordavam público e gênero diferentes do que enfocamos. Também identificamos trabalhos de outras áreas do conhecimento, como saúde e serviço social, que se afastavam muito do nosso objetivo. Ao longo da busca

por trabalhos correlatos, não encontramos estudos que fossem análogos ao nosso, o que indica a relevância de nossa abordagem, bem como a importância da temática para a sociedade e para outros pesquisadores.

A fim de procedermos à seleção dos estudos, consideramos abordagens que privilegiassem alguns dos elementos a seguir: 1) processo de escrita; 2) devolutiva como ferramenta no processo de ensino-aprendizado; 3) produções textuais desenvolvidas com base no gênero ou no lócus semelhante ao que focamos; 4) adoção do projeto pedagógico de linguagem. Após efetuarmos a leitura dos resumos dos trabalhos, elegemos cinco produções, todas dissertações de mestrado, que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo, conforme expomos no Quadro 1.

Quadro 1 - Estudos correlatos

Autoria	Ano de publicação	Título
Lima, Jária Suéldes Alves de	2015	Projeto de letramento: implicações na autonomia na produção escrita dos discentes do ensino fundamental II
Bento, Alezangela de Fátima de Jesus	2018	Os projetos de letramento e a escrita processual: algumas contribuições para as aulas de língua portuguesa
Assis, Lara Roberta Silva	2020	Escrita e reescrita: as relações dialógicas entre ensino e aprendizagem
Reis, Juliana Pagliarelli dos	2022	Proposta formativa de ensino de escrita: o investimento na devolutiva
Lima, Estela Lia Teixeira Moreira	2022	Projetos Pedagógicos de Linguagem: estratégia de ensino para aprendizagem ativa de leitura e escrita

Fonte: elaborado pela autora.

Lima (2015), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, elegeu como objeto de estudo os Projetos de Letramento, que promovem práticas sociais de leitura e escrita, considerando o conhecimento como algo dialeticamente (re)construído e

contextualizado, com base nas necessidades reais dos estudantes. Seu objetivo foi avaliar como o desenvolvimento de Projetos de Letramento em aulas de Língua Portuguesa poderia impactar na autonomia de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II na produção escrita. Mais especificamente, desenvolveu o Projeto Eleições, partindo das expectativas dos estudantes em relação ao tema das eleições para governo do Estado e presidência da República. Fundamentou-se nos estudos de letramento, na teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso e na escrita como prática processual e colaborativa. Metodologicamente, desenvolveu o estudo como pesquisa-ação de abordagem qualitativa, envolvendo procedimentos como entrevistas, rodas de conversa, registros audiovisuais e notas de campo. Cabe destacar a participação dos alunos, que se colocam mais como protagonistas das ações pedagógicas, ora nas atividades textuais desenvolvidas em diferentes gêneros textuais, ora nas muitas reflexões e discussões suscitadas pela temática. Os resultados revelaram que os Projetos de Letramento favorecem um trabalho mais significativo com questões sociais contemporâneas, ampliando a circulação e produção de gêneros discursivos e melhorando o desempenho dos estudantes em demandas comunicativas, orais e escritas.

Bento (2018), também na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, trabalhou com Projetos de Letramento, que enfatizam a leitura e a escrita como práticas sociais e constituem estratégias pedagógicas que conectam os conteúdos curriculares às realidades socioculturais dos alunos, promovendo, assim, sua ressignificação. Nesse estudo, a autora discute como tais projetos podem contribuir para melhorar a escrita de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental com dificuldades na produção textual. Teoricamente, fundamentou-se nos estudos de letramento como prática social e nas concepções bakhtinianas de gêneros discursivos, além da noção de escrita como atividade processual. A pesquisa seguiu os moldes da pesquisa-ação com abordagem qualitativa, utilizando atividades práticas voltadas para a produção e reescrita de gêneros. Os resultados revelaram que os Projetos de Letramento favorecem o engajamento dos alunos, aprimoram suas habilidades de leitura e escrita e promovem uma maior compreensão sobre a função social dos gêneros discursivos, destacando sua relevância no desenvolvimento das práticas textuais escolares.

Assis (2020), na Universidade Federal de Goiás, desenvolveu sua pesquisa alinhada à abordagem de estudo de caso, de natureza qualitativa e interpretativista, com foco nas relações dialógicas entre escrita e reescrita de uma turma do 9º ano do

ensino fundamental de um colégio da rede pública de Goiânia. Fundamentou-se no aporte bakhtiniano, com ênfase no dialogismo, nos conceitos de texto, textualidade e gêneros discursivos, para análise do *corpus*: textos do gênero artigo de opinião produzidos pelos alunos. A autora também considerou os documentos legais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A coleta de dados incluiu 60 pares de textos produzidos pelos alunos em um processo de escrita e reescrita ocorrido entre agosto e setembro de 2019. O objetivo foi analisar as mudanças promovidas por esse processo, as quais se mostraram bastante significativas, revelando que os estudantes desenvolveram habilidades argumentativas e dialógicas por meio da prática da escrita e da reescrita.

Reis (2022), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, desenvolveu pesquisa em que focou a escrita como um processo complexo, em que os sentidos são construídos a partir de múltiplos recursos linguísticos e expressivos, o que exige ensino e avaliação igualmente complexos. Para a autora, a produção textual na escola deve partir de situações interlocutivas e reflexivas, e o professor deve atuar como mediador ativo em todas as etapas da escrita, conforme os princípios da avaliação formativa. Nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo construir uma proposta formativa de ensino da escrita, a partir da literatura pertinente ao tema, com ênfase na devolutiva formativa⁸ para a correção e avaliação da produção textual dos alunos. Como objetivos específicos, a autora estabeleceu diferenciar entre escrita como processo e como produto, e examinar a avaliação formativa como ferramenta pedagógica, com foco na devolutiva. Fundamentada em bases sociointeracionistas e na literatura sobre avaliação e ensino processual da escrita, a pesquisadora propôs um projeto pedagógico integrado para a 1ª série do Ensino Médio, relacionado à produção textual e ao estudo de temas das Ciências da Natureza.

Por fim, Lima (2022), também na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, investigou a efetividade de projetos pedagógicos de linguagem como estratégia de ensino para mobilizar habilidades essenciais ao desenvolvimento formativo de alunos e professores, isso porque tais projetos promovem mudanças significativas na escola ao incentivar alunos a adotarem um papel ativo no processo de aprendizagem e professores a exercerem práticas pedagógicas complexas, como planejamento e

⁸ Cabe esclarecer que o termo *devolutiva formativa* equivale ao que chamamos de *devolutiva compartilhada*.

adaptação a imprevistos. O objetivo geral foi explorar o ensino de práticas sociais de leitura e escrita por meio de projetos, favorecendo a aprendizagem ativa, já os objetivos específicos incluíram analisar o papel docente no planejamento, mediação e avaliação dessas propostas e apresentar um projeto pedagógico aplicado a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Baseado em um referencial teórico sobre multiletramentos, linguagem e aprendizagem ativa, o estudo empregou a fenomenologia hermenêutica, uma abordagem que se diferencia das demais dissertações elencadas e evidencia as diversas opções metodológicas passíveis de serem adotadas para tratar da temática. Os resultados revelaram que os estudantes alcançaram aprendizagens significativas.

Como resultado da pesquisa bibliográfica, verificamos que, para além das definições terminológicas de redação e produção textual, por exemplo, o que importa é refletir acerca das tarefas escritas apresentadas aos estudantes, pois, em muitas situações de aprendizagem, os professores solicitam “redações” sem um enunciado que contextualize de modo eficaz o que e como escrever, ou seja, não auxilia o aluno, nessa situação comunicativa, a realizar a “produção de texto”, como é o caso, por exemplo, das conhecidas composições sobre “minhas férias”.

Com efeito, em relação à escrita processual definida por Passarelli (2012), obtendo a devolutiva como um meio de evolução da competência escritora, no tocante aos resultados, observamos um aspecto relevante: a importância das etapas, uma vez que elas constituem um valioso auxílio ao docente na orientação dos discentes sobre estratégias para planejar, revisar, reescrever e divulgar seus textos, cabendo ao professor de Língua Portuguesa ser mediador da escrita de seus alunos.

Diante desse cenário, a avaliação como aprendizagem ocorre por meio da devolutiva dos textos, que pode ocorrer de variadas maneiras, entre elas, interações entre professor e alunos na elaboração textual até a etapa da revisão, realizada pela tábua de correções. Nesse sentido, é importante que a avaliação esteja de acordo com os objetivos de ensino do professor, de maneira que auxiliem os alunos no processo de aprendizagem. Acerca da abordagem por projeto, notamos que no mundo real os diferentes saberes estão articulados, saberes esses que refletem na sociedade atual.

Uma vez que contextualizamos a pesquisa e elencamos os estudos correlatos que a situam no campo da educação, passamos, no próximo capítulo, aos fundamentos teóricos que sustentam a abordagem aqui investigada, com ênfase no

projeto pedagógico de linguagem, no ensino da escrita processual, na devolutiva e nas particularidades do gênero dissertativo-argumentativo.

CAPÍTULO 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordamos a concepção de projeto pedagógico de linguagem como uma perspectiva que integra diferentes áreas do saber e reconhece o professor como mediador do processo de leitura e escrita em todas as disciplinas. Essa visão ressalta a linguagem como ferramenta central para o desenvolvimento integral do estudante. Explicitamos as bases teóricas referentes ao ensino da escrita como um processo dinâmico e em constante construção, com foco na importância da devolutiva compartilhada entre docente e discente. Além disso, elencamos as características do gênero dissertativo-argumentativo, suas particularidades e elementos constitutivos, de especial relevância no contexto das avaliações educacionais e para o ingresso no universo acadêmico.

2.1 Projeto Pedagógico de Linguagem

Todos os professores que utilizam textos em suas aulas ensinam leitura e escrita, como pontuam Passarelli e Gomboeff (2022, p. 15):

Ao recuperarmos o contexto social nos projetos pedagógicos de linguagem, vivenciamos com os estudantes situações que extrapolam as que acontecem dentro dos muros escolares.

Hoje, em defesa de que todo professor é professor de linguagem, pois, afinal, ela é o instrumento mais básico do trabalho escolar, um projeto pedagógico de linguagem não se restringe às atividades exclusivas de Língua Portuguesa, mas é da competência de todos que se valem de textos em suas aulas. Por isso, apesar da resistência da parte de alguns, todo professor é professor de leitura e escrita.

Dessa perspectiva, o texto é visto como objeto da aula, e os docentes, como professores de linguagem. Assim, projeto pedagógico de linguagem constitui uma prática que envolve professores de diferentes componentes curriculares em uma parceria colaborativa, propiciando aos alunos práticas que extrapolam a sala de aula. Trata-se de uma situação didática para a qual os docentes traçam um plano de ação a partir de um objetivo atrelado à intencionalidade pedagógica que vai se ajustando conforme a necessidade (Passarelli; Gomboeff, 2022).

Essa abordagem teórico-prática pressupõe que o ensino implica, necessariamente, mediação comprometida do professor, cujas proposições impulsionam o pensar mais autônomo e propício à aprendizagem, porque encoraja os

discentes a construir respostas por meio de problematizações. Nesse processo, o docente tem na avaliação uma aliada para intervir, sempre que necessário, nas etapas do projeto. Este pode se desenvolver ao longo de algumas semanas ou de meses, por se tratar da elaboração de um conjunto de atividades que envolve a leitura de textos escritos, visuais, multimodais, além da realização de atividades diversas, a escritura a partir de outros tipos de linguagem para a obtenção de resultados palpáveis (Passarelli; Gomboeff, 2022).

Os projetos pedagógicos de linguagem são:

[...] uma forma de ação com a qual se trabalha alguns fenômenos cognitivos – a antecipação, a previsão, o planejamento – e, por propiciarem atender aos princípios da educação linguística, contribuem para desenvolver as aptidões verbais e multimodais dos estudantes, configurando-se como uma atividade intimamente ligada com a socialização, com o desenvolvimento psicomotor e com as capacidades expressivas e simbólicas desses sujeitos (Passarelli; Gomboeff, 2022, p. 29).

Acreditamos, portanto, que o trabalho com o projeto pedagógico de linguagem propicia os alunos, além do aspecto linguístico listado, uma visão de mundo mais ampla e mais crítica.

2.2 O ensino da escrita processual e a devolutiva

Na contramão das fórmulas prontas para o sucesso garantido amplamente propagadas, sobretudo após o advento da tecnologia da informação, a construção de textos dissertativo-argumentativos eficazes exige respeito ao processo de escrita individual de cada aluno. Trata-se de um desafio considerável na contemporaneidade, marcada pela presença das inteligências artificiais e pela cultura do imediatismo. Contudo, sem a compreensão dos elementos que envolvem a escritura do texto e o gênero, bem como as suas etapas, nenhuma inteligência artificial será suficiente para suprir tal lacuna. Assim, conscientizar o estudante acerca da natureza processual da escrita é sempre uma tarefa desafiadora. Enfrentar desafios é, historicamente, uma característica do trabalho docente.

Tendo em vista esse cenário, alinhamo-nos à concepção de roteiro de escrita proposto por Passarelli (2012), o qual se configura em quatro etapas, porque a autora entende que a escrita deve ser realizada gradativamente, com dedicação e baseada em procedimentos específicos, conforme detalhado a seguir:

- 1ª etapa: planejamento

O produtor, a partir do tema, busca informações adequadas, levando em conta o perfil do leitor. Em um primeiro momento, o planejamento envolve a seleção de informações e organização das ideias, que pode se dar mentalmente ou por escrito, mediante anotações esparsas que, embora não apresentem um fio condutor lógico inicialmente, podem ser ordenadas e originar um texto. As anotações podem ser feitas por meio de mapa mental ou de ideias, tempestade de ideias⁹ ou anotações prévias, de acordo com o estilo de cada aluno.

O mapa mental, como o próprio nome indica, não se materializa, necessariamente, em um registro escrito, pois, em geral, o produtor já detém conhecimento sobre o tema e esquematizou mentalmente o percurso que será seguido na escrita. O mapa de ideias, por sua vez, constitui um material esquemático que o aluno produz por associação de ideias. Nesse caso, ele parte de uma palavra-chave central, da qual se desdobram outras correlatas que lhe vêm à mente, representadas como ramificações. Já a tempestade de ideias requer que o estudante registre, de forma aleatória e desordenada, palavras ou frases relacionadas ao tema, para depois organizá-las e estruturar o conteúdo.

É importante mencionar que os alunos em sua maioria não gostam dessa fase, ou não a realizam inicialmente por escrito. Muitos deles a consideram perda de tempo, por isso optam por iniciar o processo de escrita pelo rascunho, que é a próxima etapa. Todavia, aqueles que realizam essa primeira fase têm melhores resultados e otimizam o tempo. Cabe destacar que essa etapa emerge na escrita do texto e é avaliada na competência 3 do Enem.

- 2ª etapa: tradução de ideias em palavras

Como explica Passarelli (2012, p. 159), nessa etapa, ocorre a “conversão em língua escrita das ideias organizadas segundo o que foi aventado no planejamento, configura-se no texto provisório produzido até então que sofrerá, subsequentemente, uma *revisão*”. Assim, os estudantes elaboram a primeira versão do texto, organizando-o em parágrafos, observando as normas gramaticais, os elementos de coesão e, principalmente, o que querem expressar e como fazê-lo. Trata-se, portanto, de um

⁹ Tempestade de ideias: conhecida como *brainstorming*, que, segundo Houaiss (2025), corresponde à técnica de discussão em grupo que se vale da geração espontânea de ideias por parte dos participantes, no intuito de resolver algum problema ou de conceber um trabalho criativo.

texto provisório – o rascunho – construído a partir da tradução das ideias iniciais, seja do mapa mental ou de qualquer outra técnica mencionada anteriormente, e que será submetido a correções posteriores.

Embora as etapas tenham sido descritas separadamente, podem ocorrer ao mesmo tempo e não de modo estanque. O discente pode planejar, anotar, rascunhar, revisar e voltar ao início ou ao meio do processo a qualquer momento, ao perceber que algum elemento precise de aprimoramento. A redação é um processo dinâmico, no qual cada estudante tem o próprio ritmo de desenvolvimento.

- 3ª etapa: revisão e reescrita

Passarelli (2012, p.159-160) defende que a etapa de revisão é central no processo de escrita, pois “exerce a função de preceder à leitura do material textual produzido, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados a: adequação ao que a língua escrita convencionou, exatidão quanto ao significado, e, tendo em pauta o leitor, acessibilidade e aceitabilidade”. Segundo nossa experiência em lecionar para adolescentes, é comum que estudantes da 3ª série do ensino médio considerem o rascunho dispensável nesse processo. Muitos restringem sua função à adequação da quantidade de linhas da redação ou à simples correção de pontuação e demais elementos de cunho mais higienista, resultado de experiências anteriores limitadas em relação à produção textual. Trata-se de uma crença equivocada que deve ser desconstruída pelo trabalho do educador. Passarelli (2012, p. 161) afirma que, segundo estudos, bons escritores revisam com mais frequência do que aqueles cujos textos apresentam menor qualidade.

Vale ressaltar que tanto o produtor quanto o colega (outro aluno) ou o professor podem fazer parte do processo de revisão, cada qual contribuindo com perspectivas e atribuições distintas. O docente, nesse contexto, atua também como correvisor, orientando o aluno quanto ao domínio da gramática normativa, promovendo reflexões sobre a língua e seu funcionamento e desenvolvendo o raciocínio lógico-verbal. Essas intervenções têm impacto direto no texto final.

No intuito de proceder à correção, o docente pode adotar códigos convencionados, bem como utilizar tábuas de correção e propor questões reflexivas nas margens do texto, indicando pontos que precisam ser revistos, tais como: coesão e coerência, pontuação, acentuação, unidade temática, entre outros, que precisem ser reestruturados ou ampliados.

O principal objetivo dessa etapa é garantir que as ideias sejam expressas de modo organizado, claro e coerente. Ao passo que a primeira etapa volta-se à gênese das ideias, a etapa de revisão permite analisar se a intenção comunicativa foi efetivamente alcançada (Cintra; Passarelli, 2012).

Nesse estágio ocorre a devolutiva compartilhada, entendida como instrumento essencial para o aprimoramento do processo de escrita.

A devolutiva da produção escrita corresponde ao retorno do docente ao estudante em relação ao texto elaborado. Passarelli e Gomboeff (2022) observam que, ao desenvolver a correvisão, o professor estimula os alunos à reflexão sobre os processos de construção textual, favorecendo o aumento da metaconsciência sobre o processo de produção do texto e permitindo ajustes e aprimoramentos. Dessa perspectiva, o professor atua como mediador e coparceiro.

O objetivo principal da devolutiva escrita consiste em destacar os pontos que precisam ser revistos, especialmente no âmbito discursivo, a fim de levar o aluno a refletir sobre o que escreveu. Ao realizar a devolutiva compartilhada, o professor detecta as dificuldades dos estudantes, assim como identifica tipos de erro e compreende o raciocínio utilizado no momento da escrita. Para facilitar esse processo, o docente pode empregar códigos de correção previamente apresentados aos estudantes, proporcionando-lhes, assim, a oportunidade de compreender, de modo autônomo, as inadequações.

A devolutiva compartilhada assume um papel avaliativo, pois oferece subsídios para o replanejamento do texto e para a autonomia do aluno. Dependendo da proposta, a avaliação pode ser realizada tanto pelo próprio estudante quanto em pares, podendo haver modificações nas atividades de ensino e aprendizagem nas quais ambos, estudantes e docentes, estejam engajados. Nessa abordagem, o erro é entendido como inerente à aprendizagem. Como observam Passarelli e Gomboeff (2022), a colaboração é uma estratégia eficiente de enfrentamento conjunto da complexa tarefa de escrever, além do que, cria laços, propicia um ambiente de respeito e um clima favorável à reflexão e ao aprimoramento da escrita.

- 4ª etapa: editoração

Nesse momento, o texto é preparado para a versão final, assim, é preciso ter alguns cuidados, já que será apresentado ao leitor. O estudante deve entender que uma editoração adequada causa boa impressão. Geralmente, recomenda-se realizar revisões adicionais antes da editoração final e atribuir um intervalo de tempo maior

entre a revisão e a editoração, a fim de que o produtor possa assumir uma postura de leitor crítico do próprio texto.

Esta etapa ganha mais significado quando o professor cria possibilidades de socializar o produto final com outros leitores, ampliando o público para além do docente responsável pela avaliação, o que diminui o desprazer de passar o texto a limpo para somente o professor de redação avaliar. O texto pode ser apresentado em sala de aula ou publicado em canais institucionais, tornando sua finalidade comunicativa mais abrangente. Caso a divulgação mais ampla não seja possível, é recomendável que o docente participe o aluno sobre o destino do texto final e permita que, ao menos, outros estudantes tenham acesso à produção.

Cabe ao professor orientar sobre a importância da prática da escrita, apresentando o contexto de produção, o gênero trabalhado, entre outros elementos pertinentes. Tanto na promoção da conscientização do aluno quanto no processo de escrita, é fundamental que ambos – docente e discente – trabalhem juntos na avaliação formativa em busca de melhores resultados na produção textual para que, assim, o estudante alcance a autonomia na competência escritora.

2.3 O gênero dissertativo-argumentativo

Há divergências entre autores quanto à concepção de texto dissertativo e argumentativo. Alguns, como Koch (2006), defendem a sinonímia entre dissertação e argumentação, ressaltando que, ao dissertarmos, acabamos por argumentar. Neste trabalho, optamos por adotar a concepção presente nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD), que se relaciona com a terminologia do Enem.

Em grande parte do material didático, o termo *dissertar* ancora-se em duas vertentes: a exposição de ideias ou teorias acerca de fenômenos políticos, socioeconômicos ou culturais, resultando em textos dissertativo-expositivos; e a defesa de um ponto de vista, mediante apresentação de justificativas a fim de persuadir o leitor, caracterizando o texto predominantemente dissertativo-argumentativo (Ferreira; Cavalcante, 2016, p. 37). É essa última perspectiva de dissertação – centrada na intencionalidade argumentativa – que fundamenta a presente pesquisa.

2.3.1 Argumentar

De acordo com Fiorin (2015 p. 24), a retórica (*Rhetoriké*) corresponde à arte oratória de convencer pelo discurso. O autor destaca que o termo “argumento”, formado com a raiz latina *argu*, significa “fazer brilhar”, ou seja, o argumento é o que realça, o que faz brilhar uma ideia. Ambos os elementos, retórica e argumento, integram o processo de argumentação, embora tenham suas particularidades.

O autor explica que os seres humanos aprenderam, na vida em sociedade, que nem todas as questões poderiam ser resolvidas por meio da força; às vezes, a palavra é necessária para persuadir. Por essa razão, o surgimento da argumentação está ligado à vida em sociedade e, “principalmente, ao surgimento das primeiras democracias. No contexto em que os cidadãos eram chamados a resolver as questões da cidade é que surgem também os primeiros tratados de argumentação” (Fiorin, 2015, p. 11).

Entendemos, assim, que argumentar configura-se como uma atividade discursiva voltada a influenciar o interlocutor por meio de argumentos. A constituição desses argumentos demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação de raciocínio orientado à defesa de uma tese ou de um ponto de vista (Charaudeau, 2008 *apud* Koch; Elias, 2022, p. 24).

Segundo Sacrini (2022, p. 51), as práticas discursivas argumentativas se caracterizam pelas tentativas de oferecer justificativas racionais para sustentar teses ou posições que esclareçam temas controversos para os quais não há uma resposta unívoca.

Para Passarelli (2012, p. 242), “o ato de argumentar vale-se da persuasão, campo no qual prepondera o emocional, e do convencimento, campo em que prevalece o racional”. A autora também observa que o argumento constitui uma manifestação linguística, construída por enunciados que, relacionados uns com os outros, incluem uma asserção que leva a uma conclusão. O ato de argumentar tem duas características básicas: a eficácia e o caráter utilitário. Isso diz respeito à capacidade de suscitar a adesão à tese apresentada, mantendo a coerência argumentativa. Para isso, três condições são necessárias: ser admissível, ser verossímil e ser aceitável (Passarelli, 2012, p. 243).

Diversos autores destacam a importância da situação comunicativa na prática argumentativa, aspecto nem sempre considerado em obras didáticas ou instituições

de ensino, que se preocupam mais com as técnicas de argumentação, como um amontoado de frases encadeadas por conectores lógicos, por exemplo. Contudo, o sujeito que argumenta precisa aliar racionalidade à capacidade de influenciar o outro, o que só é possível mediante a adequada contextualização e compreensão da situação comunicativa (Charaudeau, 2001 *apud* Jacobus; Mello; Giering, 2013).

Savioli e Fiorin (1995) ressaltam que nenhum texto existe em estado puro – estritamente narrativo, dissertativo ou descritivo –, sendo estudados separadamente por conveniência didática. Nos diferentes tipos discursivos, explícita ou implicitamente, “está sempre presente o ponto de vista ou a opinião de quem os produz. O que distingue um do outro é o modo como esse ponto de vista vem manifestado” (Savioli; Fiorin, 1995, p. 300).

Assim, cabe ao produtor textual manejar a argumentação de acordo com a intenção, com o gênero do discurso, de modo a comunicar-se eficazmente com o interlocutor. Observamos que a produção de um texto argumentativo não requer um dom especial, mas é preciso muito trabalho, leitura, compreensão do tema. Para tanto, é necessário selecionar e organizar ideias, revisar e reescrever utilizando técnicas adequadas.

Nessa linha, Koch e Elias (2022, p. 160) sugerem que o produtor considere um planejamento prévio, respondendo às seguintes perguntas:

1. Eu vou escrever sobre o quê? Qual o tema ou assunto?
2. Qual é o objetivo da minha escrita?
3. Quem é o meu leitor?
4. Qual é a situação que envolve a mim e a meu leitor?
5. O que eu sei que o meu leitor já sabe e, portanto, não preciso explicitar?
6. O que eu sei que o meu leitor não sabe e, por isso, preciso explicitar?
7. Que gênero textual produzir pensando na situação comunicativa?

Na sequência, é importante definir a perspectiva que orientará o início da argumentação, ou seja: a tese. As autoras explicam que há diversas possibilidades de expor o ponto de vista, entre as quais: 1. Apresentando fatos; 2. Fazendo uma declaração inicial; 3. Contando uma história; 4. Estabelecendo intertextualidade; 5. Lançando perguntas; 6. Estabelecendo comparação; 7. Apresentando uma definição; 8. Inventando uma categorização; 9. Enumerando casos como exemplificação; 10. Observando a mudança na linha do tempo. Essas possibilidades são exemplificadas a seguir:

1. Apresentando fatos: o fato é um dado real de que tomamos consciência por meio dos canais midiáticos; é relevante porque permite fundamentar o raciocínio em informações verificáveis:

Exemplo 1

Robôs industriais não são ameaça, afirmam especialistas

A morte de um técnico por um robô industrial em uma fábrica da Volkswagen na Alemanha deflagrou uma tempestade nas redes sociais nesta semana e causou temores sobre a segurança na era da robótica que se inicia.

Mas especialistas em inteligência artificial e automação dizem que o incidente deveria ser entendido como acidente industrial extremamente raro, em lugar de como alerta sobre futuras ameaças. O acidente, no qual o robô esmagou um homem contra uma placa metálica, ocorreu durante a instalação da máquina e envolvia um robô de alta velocidade e de primeira geração projetado para operar dentro de uma gaiola, bem separado dos trabalhadores humanos.

Fonte: Financial Times. *Folha de S.Paulo* (2015 *apud* Koch; Elias, 2022, p. 164).

Observamos que, na introdução do texto, foi apresentado o fato de que um robô esmagou um homem contra uma placa metálica em uma fábrica da Volkswagen, na Alemanha. Esse dado foi utilizado como estratégia para iniciar a argumentação sobre a segurança na era robótica, destacando o episódio como um acidente raro.

2. Fazendo uma declaração inicial: consiste em afirmar ou negar uma ideia já no início do texto, de modo que a argumentação posterior se desenvolva para justificar o posicionamento explicitado:

Exemplo 2

"As vantagens do mundo virtual em meio a uma sociedade tão dinâmica são incontestáveis. A internet representa o acesso quase imediato a obras de arte, textos e músicas das mais diversas épocas e origens. Em um clique, ouve-se a ópera de Mozart e, no outro, lê-se a mais nova crítica de Arnaldo Jabor à crise financeira mundial. É o universo do conhecimento rápido, prático, objetivo: o universo da cultura 'fast-food'."

Texto de aluno do Ensino Médio

Fonte: Cereja; Vianna; Codenhoto (2016, p. 215).

O autor do texto declara quais são as vantagens do mundo virtual e apresenta uma justificativa para isso na sequência: “o universo da cultura fast food”.

3. Contando uma história: refere-se ao ato de narrar uma história no início da argumentação, o que geralmente envolve o leitor, por isso, muitos escritores se valem desse recurso para iniciar seus textos. No tocante à história, é possível criá-la por meio de uma micronarrativa que mostre como se dá o problema, ou trazer a narrativa real de algum fato ou obra literária para contextualizar o tema:

Exemplo 3

Texto 1

Um dos contos presentes no livro “Laços de Família”, de Clarice Lispector, acompanha a epifania da personagem Ana ao fugir de seus afazeres domésticos. Ela, que se via sentenciada a cuidar da casa e dos filhos, assemelha-se a muitas mulheres brasileiras, que exercem essas e outras tarefas diariamente, sem valorização e, até mesmo, sem remuneração. Nesse sentido, cabe analisar as causas socioeconômicas da invisibilidade do trabalho de cuidado no Brasil contemporâneo.

Candidata do Enem que obteve nota 1000.

Fonte: Inep (2024, p. 44).

Texto 2

Há algumas semanas, havia um pedágio na entrada da cidade de Santa Leopoldina (800 habitantes), na região serrana do Espírito Santo. Jovens pediam dinheiro aos motoristas para ajudar a pagar a viagem das trigêmeas Fábria, Fabiele e Fabíola Loterio ao Rio. Filhas de pequenos agricultores da zona rural próxima a Vitória, elas iriam a uma cerimônia no Theatro Municipal para receber as medalhas de ouro e prata que conquistaram na 10ª. Olimpíada de matemática das Escolas Públicas. Fábria e Fabiele empataram no primeiro lugar e Fabíola ficou em segundo entre os concorrentes capixabas. [...]

Fonte: Gaspari (2015 *apud* Koch; Elias, 2022, p. 167).

O primeiro excerto, retirado de uma dissertação produzida por uma candidata ao Enem que obteve nota máxima, traz um conto de Clarice Lispector para contextualizar o tema proposto e fazer uma analogia com a situação das mulheres da sociedade brasileira. A ideia apresentada desenvolve-se para a tese no final do parágrafo.

O segundo texto apresenta uma história real das irmãs que conquistaram o 1º e o 2º lugar na Olimpíada de Matemática, apontando que “numa época em que tudo

parece dar errado, apareceram as meninas de 15 anos de Santa Leopoldina. Elas são um exemplo do vigor do andar debaixo de Pindorama e da eficácia de políticas públicas na área da educação”.

Ambos os textos exploram a narrativa que é implementada no início deles e que serviu de exemplo para a subsequente construção de defesa de uma tese.

4. Estabelecendo intertextualidade: no que tange ao recurso da intertextualidade, ele causa boa impressão, uma vez que expressa o repertório do escritor:

Exemplo 4

Texto 1

“Jacinto é fruto da bela e desenvolvida Paris do século XIX. Membro da elite parisiense, a personagem central do romance de Eça de Queirós *A cidade e as serras* vivia cercada de invenções tecnológicas, sem as quais acreditava ser impossível a felicidade. Todavia, seu modo de viver começou a angustiá-lo e, por força das circunstâncias, viaja a Tormes, em meio às serras portuguesas, local desprovido de qualquer conforto tecnológico. Para sua surpresa, a pacata vida do interior se revelou agradabilíssima e acarretou momentos de reflexão e felicidade. Mais de um século se passou desde a publicação do escritor português, o mundo se transformou, a ciência progrediu, porém, a relação entre o homem e seus inventos ainda é motivo para indagações principalmente no que se refere aos benefícios gerados por eles.”

Texto de aluno do Ensino Médio.

Fonte: Cereja; Vianna; Codenhoto (2016, p. 215).

Texto 2

De acordo com o sociólogo Émile Durkheim, a sociedade pode ser comparada a um “corpo biológico” por ser, assim como esse, composta por partes que interagem entre si. Desse modo, para que esse organismo seja igualitário e coeso, é necessário que todos os direitos dos cidadãos sejam garantidos. Contudo, no Brasil, isso não ocorre, pois em pleno século XXI as mulheres ainda são alvos de violência. Esse quadro de persistência de maus tratos com esse setor é fruto, principalmente, de uma cultura de valorização do sexo masculino e de punições lentas e pouco eficientes por parte do Governo.

Candidata do Enem que obteve nota 1000.

Fonte: G1 (2016).

Empregar a intertextualidade para elaborar a introdução, como nesses dois textos exemplificados, é uma maneira eficaz de apresentar o tema, para então,

declarar a tese. Desse modo, o autor demonstra domínio do contexto socio-histórico e cultural¹⁰, requerido no Enem.

5. Lançando perguntas: consiste em iniciar a dissertação argumentativa com uma pergunta, estratégia que pode orientar as respostas que virão no desenvolvimento do texto por meio do movimento argumentativo:

Exemplo 5

“Por que a atual crise econômica é tão intensa e demorada? Por que, à medida que o tempo passa, ela parece se aprofundar, sem que surja de fato alguma luz no fim do túnel? São perguntas que, a esta altura, podem parecer banais, mas que, na verdade, não foram até agora satisfatoriamente respondidas. No início deste ano, ninguém previa que chegaríamos perto do seu fim na situação em que o País se encontra.”

(Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/blogs/fernando-dantas/por-que-os-politicos-nao-reagem-a-crise/>. Acesso em: 20/2/2016.)

Fonte: Cereja; Vianna; Codenhoto (2016, p. 215).

Ao elaborar questionamentos, o autor demonstra maestria acerca do tema, e ao responder às perguntas, torna o texto organizado e interessante.

6. Estabelecendo comparação: fazer uma comparação é uma estratégia eficiente em textos argumentativos, uma vez que, por meio dela é possível estabelecer semelhanças e diferenças e chegar a uma conclusão. Observamos que, nas provas do Enem, nem sempre o candidato consegue fazer isso porque o tema exige um posicionamento mais específico, geralmente abordando um obstáculo a ser superado, logo, cabe mais abordar duas perspectivas de uma mesma tese, mas que não sejam antagônicas. Todavia, nas avaliações da Fuvest e da Vunesp, além da Prova Paulista, é possível fazer comparações por meio de prós e contras de um assunto polêmico porque o tema é mais amplo:

¹⁰ Sabemos, por nossa experiência, que há corretores do Enem que apontam a necessidade de o aluno inserir pelo menos três itens de repertório socio-histórico e cultural ao longo da dissertação argumentativa. Isso significa que o texto deve trazer, por exemplo, citações, leis, dados estatísticos, conhecimento de mundo nas diversas áreas do conhecimento, filmes, obras literárias, músicas.

Exemplo 6

A cultura é a única coisa que diferencia o ser humano dos outros animais. Enquanto esses já nascem instrumentalizados para suportar o clima e o meio ambiente (ursos, focas), construir casas (João-de-barro, abelhas), defender-se dos inimigos por armas ou mimetismo (tubarão, linguado), o ser humano vem ao mundo incapaz de sobreviver sem a proteção dos pais e sem a aprendizagem social, que, em bom português, pode ser chamada de cultura.

Fonte: Pinsky, Jaime. Bens culturais para todos? O Brasil tem futuro? São Paulo: Contexto, 2006, p. 79 (*apud* Koch; Elias, 2022, p. 171).

Nesse exemplo, o autor traça uma comparação entre os humanos e os animais para se posicionar a respeito da cultura que nos é ensinada socialmente.

7. Apresentando uma definição: iniciar o texto por uma definição já situa o leitor acerca do que será abordado, pois ele pode não conhecer o tema sobre o qual a argumentação se desenvolverá:

Exemplo 7

Crianças, crueldade e Justiça

Bullying é o comportamento agressivo, intencional e repetido contra alguém por conta de alguma característica ou situação peculiar. É um desequilíbrio de poder que afeta sobretudo crianças e adolescentes em escolas e em outros ambientes de convivência, mas que também inferniza a vida de adultos.

Por alguma razão psicológica, pessoas sentem prazer em humilhar, provocar sofrimento. Reunidas, multiplicam agressões verbais ou físicas contra quem se destaca pela diferença: obesidade, altura, pele, nariz, timidez, roupa. Filiação, raça, falta de habilidade para o esporte, aplicação nos estudos ou dificuldade de aprendizado também dão origem a maus-tratos, isolamento e depressão.

A internet amplia seus efeitos.

Fonte: Carvalho Filho, Luís Francisco. Crianças, crueldade e Justiça. *Folha de S. Paulo*. Cotidiano, 1º ago., 2015, B2 (*apud* Koch; Elias, 2022, p. 172).

No exemplo, o conceito de *bullying* é apresentado logo no início; na sequência, é explicitada a opinião do produtor sobre o que alimenta esse comportamento.

8. Inventando uma categorização: segundo Koch e Elias (2022), inventar uma categoria é semelhante a definir um termo. Nesse caso, é preciso informar o que significa, para que a compreensão se efetive. Essa é uma estratégia que “chama atenção do leitor pelo ineditismo, além de construir um elemento-chave no movimento argumentativo” (p. 174):

Exemplo 8

Os geoengenheiros estão chegando

A academia de Ciências dos EUA acaba de publicar dois amplos relatórios sobre o que existe de mais próximo à alquimia nos nossos tempos: a geoengenharia. Trata-se da ideia de que com a tecnologia atual é possível fazer intervenções diretas sobre o clima da terra, corrigindo o que for preciso.

Fonte: Lemos, Ronaldo. Os geoengenheiros estão chegando. *Folha de S. Paulo*. Tec, 27 de jul. 2015, A17 (apud Koch; Elias, 2022, p. 174).

Nesse exemplo, os termos *geoengenheiros* e *geoengenharia* são empregados para explicar uma nova tecnologia ao leitor.

9. Enumerando casos como exemplificação: a enumeração de casos tem por finalidade levar o leitor a rememorar fatos atinentes ao tema e mostrar a relevância do assunto discutido, culminando no ganho da atenção do público:

Exemplo 9

Torcedores racistas imitam sons de macacos quando certos jogadores negros tocam na bola. Na semana passada, a vítima foi o atacante Tinga, do Cruzeiro, pela torcida do peruano Real Garcilaso. Em 2013, foi o marfinense Touré, do inglês Manchester City, pela do russo CSKA. Ainda em 2013, foi o italiano de pais ganenses Balotelli, do Milan, ante a do Inter – antes disso, na Croácia, os torcedores locais já lhe tinham jogado bananas. Em 2012, o brasileiro Juan, então no Roma, ante a do também italiano Lazio.

A intolerância vem de longe. Em 2005, outro marfinense, Zoro, do italiano Messina, foi tão insultado pelos torcedores do mesmo Inter que, chorando, tentou abandonar o jogo – e só foi convencido a ficar pelo nosso Adriano. O problema é que atitudes isoladas são inúteis. Há pouco, Balotelli ameaçou sair de campo se voltar a ser insultado – apenas para ouvir de Michel Platini, presidente da UEFA, que, se fizer isto, levará cartão amarelo. Que vergonha.

Fonte: Castro, Ruy. Fim da infâmia. *Folha de S. Paulo*. Opinião, 21 de fev. 2014 (*apud* Koch; Elias, 2022, p. 167).

A estratégia de argumentar por meio de exemplificação é eficaz porque traz clareza ao leitor sobre o tema da redação, além do que, pode comover pela realidade dos fatos cotidianos.

10. Observando a mudança na linha do tempo: essa estratégia consiste em apresentar o conceito sobre algo que foi remodelado ao longo do tempo e serve para conectar o posicionamento do autor sobre o tema:

Exemplo 10

Terceira Revolução Industrial

A Primeira Revolução Industrial aconteceu no Reino Unido no final do século 18 com a mecanização da indústria têxtil. Nas décadas seguintes, em vez de construir coisas apenas com as mãos, espalhou-se pelo mundo o uso das máquinas.

A Segunda Revolução Industrial começou nos Estados Unidos no início do século 20 com a linha de produção em série, na chamada Era da Produção em Massa.

Vivemos agora uma nova revolução na indústria, amparada pela cultura e tecnologias digitais, que tem como um de seus importantes catalisadores as impressoras 3D. E, acredite, você ainda vai ter uma. Com preços cada vez mais acessíveis, uma máquina dessas é capaz de imprimir objetos tridimensionais. A técnica mais comum é a que deposita e cola, layer a layer, grãos minúsculos de algum material, como plástico, cerâmica, vidro ou metal.

Fonte: Requena, Guto. Terceira Revolução Industrial. *Folha de S. Paulo*. Imóveis, 28 de ago. 2013 (*apud* Koch; Elias, 2022, p. 177).

É possível notar que o produtor do texto elabora uma linha do tempo pertencente à temática para relacionar a tese de que vivemos uma nova revolução industrial amparada pela cultura e tecnologia.

Há, ainda, outras técnicas de que o produtor pode se valer para iniciar uma redação, tendo em vista as particularidades do Enem. Algumas dessas técnicas são apresentadas a seguir.

O texto argumentativo pode iniciar por uma alusão histórica¹¹, vertente da técnica de mudança na linha do tempo. Na alusão histórica, o candidato refere-se a um dado momento histórico relacionado ao tema, sem necessariamente apresentar a linha do tempo completa:

Exemplo 11

Historicamente, o papel feminino nas sociedades ocidentais foi subjugado aos interesses masculinos e tal paradigma só começou a ser contestado em meados do século XX, tendo a francesa Simone de Beauvoir como expoente. Conquanto tenham sido obtidos avanços no que se refere aos direitos civis, a violência contra a mulher é uma problemática persistente no Brasil, uma vez que ela se dá – na maioria das vezes – no ambiente doméstico. Essa situação dificulta as denúncias contra os agressores, pois muitas mulheres temem expor questões que acreditam ser de ordem particular.

Fonte: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/noticias-violencia/leia-redacoes-do-enem-2015>.

Nesse exemplo, o autor menciona que, historicamente, o papel feminino nas sociedades ocidentais foi subjugado aos interesses masculinos e destaca quando esse paradigma começou a ser contestado.

Outra estratégia é a citação de autoridade, que implica mencionar direta ou indiretamente alguém reconhecido sobre o tema em questão:

Exemplo 12

Texto 1

“‘Ficar plugado a uma tomada pode ser prático, mas não é criador’, disse Carlos Heitor Cony em artigo publicado na *Folha de S. Paulo*.”

Texto de aluno do ensino médio

Fonte: Cereja; Vianna; Codenhoto (2016, p. 215).

¹¹ As informações acerca da introdução de redações nos moldes do Enem foram retiradas da página Brasil Escola (Viana, [20-?]).

Texto 2 Modelo de Redação nota mil 2023.

A filósofa contemporânea Hannah Arendt constata, por meio do conceito denominado “Banalidade do Mal”, a tendência existente nas sociedades no que tange à naturalização das mazelas presentes na coletividade. Nessa vertente, percebe-se que, na realidade brasileira atual, a proposição teórica mencionada se torna evidente, sobretudo quando são considerados os entraves para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pelas mulheres. Com efeito, hão de ser analisados os principais intensificadores da temática em questão: o machismo estrutural e a omissão estatal.

Fonte: Inep (2023b).

Nos dois exemplos, há citação de autoridade: no texto 1, é apresentado o ponto de vista do renomado escritor Carlos Heitor Cony, alusivo ao uso excessivo da tecnologia, citação que demonstra a posição do autor acerca do tema. Nesse sentido, o produtor textual pode usar a citação para embasar um posicionamento semelhante; no texto 2, um candidato do Enem traz a visão da filósofa Hannah Arendt, atinente à banalidade do mal, para introduzir a redação, relacionando o conceito da escritora à triste realidade de inúmeras brasileiras para, a partir desse ponto, tecer a tese por divisão de que a problemática do tema se deve tanto ao machismo estrutural quanto à omissão estatal, estratégia bem avaliada por corretores do Enem.

A estratégia da divisão consiste em apresentar na tese as duas vertentes de argumentação que serão desenvolvidas nos dois parágrafos de desenvolvimento subsequentes, conforme o exemplo 13:

Exemplo 13

A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira é um problema muito presente. Isso deve ser enfrentado, uma vez que, diariamente, mulheres são vítimas dessa questão. Nesse sentido, dois aspectos fazem-se relevantes: o legado histórico-cultural e o desrespeito às leis.

Fonte: Proenem (2018).

Apresentar a tese por divisão é um método eficaz, posto que o autor deve retomar os dois posicionamentos nos parágrafos de argumentação, possibilitando uma organização adequada das ideias. No exemplo 13, temos dois aspectos

relevantes relativos à problemática da violência contra a mulher: o legado histórico-cultural e o desrespeito às leis.

Segundo Savioli e Fiorin (1995, p. 310), tal gênero deve ter caráter objetivo, assim, a evidência tem de focar no conteúdo das afirmações feitas e não em quem proferiu. Há recursos linguísticos que podem ser empregados tendo isso em vista, por exemplo, utilizar o modo impessoal e evitar verbos de dizer na primeira pessoa do discurso. Ademais, deve-se empregar a língua-padrão, evitar gírias, marcas de oralidade ou outras ocorrências que fujam à modalidade culta e formal da língua, bem como expressões conotativas. Essas orientações condizem com aquelas presentes na cartilha do Enem.

No tocante aos tipos de argumento, os autores destacam os seguintes: a) autoridade, b) apoio na consensualidade, c) comprovação pela experiência ou observação, d) fundamentação lógica.

a) Argumento de autoridade: esse tipo de argumento, que já mencionamos, é um dos mais convincentes, pois se ancora na afirmação de uma personalidade reconhecida num certo domínio do conhecimento, o que traz credibilidade ao texto:

Exemplo 14

Ademais, o cuidado não é percebido com valor de mercado. Isso, porque não é uma atividade altamente lucrativa e produtiva, do ponto de vista mercadológico, o que, segundo Byung Chul-Kan em "A sociedade do cansaço", são fatores valorizados nos dias atuais. Esse panorama se dá pela lógica capitalista que norteia as relações de trabalho no mundo hoje, priorizando o lucro de indústrias e empresas em detrimento do cuidado com pessoas — majoritariamente exercido por mulheres. Consequentemente, há a má remuneração dessa ocupação, o que afeta a igualdade de gênero na inserção no mercado de trabalho e atrapalha a emancipação feminina.

Fonte: Inep (2024, p. 44).

Nesse caso, a voz de autoridade ampara o argumento de que o cuidado não é notado como o valor de mercado é valorizado atualmente.

b) Argumento de apoio na consensualidade: esse tipo de argumento ampara-se em valores aceitos socialmente; os enunciados não exigem demonstração:

Exemplo 15

A cultura machista em que estamos inseridos dissemina valores como a culpabilização da vítima: muitas vezes, a mulher se cala porque pensa que é a culpada pela violência que sofre. Acredita-se, também, que apenas a violência física e sexual deve ser denunciada, ou que a opressão moral é algo comum. A passividade diante de tais situações cede espaço para o crescimento de comportamentos violentos dentro da sociedade.

Fonte: Proenem ([20-?]).

Esse argumento apoia-se em valores moralmente aceitos pelo corpo social.

c) Argumento de comprovação pela experiência ou observação: esse tipo de argumento pode ser comprovado pela experiência ou observação, como exemplificado a seguir. Nele, “o conteúdo de verdade de um enunciado pode ser fundamentado por meio da documentação com dados que comprovem ou confirmem sua validade” (Savioli; Fiorin, 1995, p. 311):

Exemplo 16

O acaso pode dar origem a grandes e importantes descobertas científicas, o que pode ser demonstrado pela descoberta da penicilina por Alexander Flemming, que cultivava bactérias quando, por acaso, percebeu que os fungos surgidos no frasco matavam as bactérias que ali estavam. Da pesquisa com esses fungos, ele chegou à penicilina.

Fonte: Savioli; Fiorin (1995, p. 312).

Notamos que os materiais didáticos apresentam um argumento chamado de exemplificação, o qual se assemelha ao conceito proposto pelos autores citados anteriormente. Nele, o escritor apresenta um exemplo de acontecimento amplamente divulgado pela mídia:

Exemplo 17

A violência contra a mulher pode ser percebida, em termos práticos, por exemplo, nas sucessivas agressões sofridas por Maria da Penha durante o seu casamento; hoje, além de ela ser uma ativista pela causa, tem seu nome designando a lei de proteção às mulheres.

Fonte: Oliveira ([20-?]).

Nos dois excertos, há exemplificação de acontecimentos reais amparando a argumentação, o que confere um caráter persuasivo aos textos em que estão inseridos.

d) Argumento por fundamentação lógica: esse tipo de argumento, como o nome já indica, pode basear-se em operações de raciocínio lógico e apresenta a ideia de causa e efeito:

Exemplo 18

Se se admite que a vida humana é o bem mais precioso do homem, não se pode aceitar a pena de morte, uma vez que existe sempre a possibilidade de um erro jurídico e que, no caso, o erro seria irreparável.

Fonte: Savioli; Fiorin (1995, p. 312).

Como expusemos, há variadas maneiras de argumentar, entre elas, há o argumento de autoridade, de comparação, de alusão histórica e de exemplificação, que podem ser empregados tanto para introduzir a tese quanto para desenvolver a argumentação. No âmbito da prova do Enem, independentemente do tipo de argumento utilizado, o candidato deve ter claro o que é um argumento e qual a sua função no texto, conforme explicitado na Figura 1.

Figura 1 - Os argumentos segundo os avaliadores do Enem

Os argumentos para os avaliadores do Enem

Segundo o *Guia do participante*, preparado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) e direcionado aos estudantes, argumentos são justificativas “para convencer o leitor a concordar com a tese defendida”. Além disso, afirma o guia: “Cada argumento deve responder à pergunta ‘Por quê?’ em relação à tese defendida”.

Para desenvolver os argumentos que utiliza, o autor de um texto pode, conforme o guia, lançar mão de estratégias argumentativas como as seguintes: exemplos; dados estatísticos; pesquisas; fatos comprováveis; citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; alusões históricas; comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.

Fonte: Cereja; Vianna; Codenhoto (2016, p. 216).

Assim, o produtor textual deve mobilizar: fatos, dados e exemplos que embasem sua argumentação. Quanto mais robusto for seu texto, mais persuasivo será, cumprindo com sua finalidade. Para ilustrar essa perspectiva, apresentamos, na Figura 2, um exemplo de redação bem pontuada.

Figura 2 - Excerto de redação nota 1000 do Enem

À princípio, cabe salientar que há uma influência cultural que explica a desvalorização do trabalho manual. Na Grécia Antiga, o trabalho braçal era considerado inferior porque os mais ricos — detentores de melhores condições de vida — eram pensadores, ou seja, eram aqueles que exerciam trabalho mental. Partindo da compreensão de que a história das sociedades ocidentais, como o Brasil, é baseada na cultura grega, é inevitável dizer que a desvalorização de serviços braçais — como o trabalho de cuidado realizado por mulheres que limpam, lavam, cozinham e cuidam de crianças e idosos — é resultado de uma cultura elitista enraizada nas sociedades do Ocidente. Dessa forma, mudar essa realidade estrutural é uma tarefa complexa, já que envolve uma questão cultural, porém é uma ação necessária para que o elitismo não favoreça a desqualificação de certos tipos de trabalho.

Outrossim, a perpetuação do machismo é uma arma que inibitiza o valor social das mulheres. Foucault — filósofo francês — propôs os conceitos de silenciamento e normalização, explicando que a sociedade silencia alguns assuntos para perpetuar organizações de poder e normaliza problemas sociais quando eles se tornam repetitivos. Fazendo um paralelo com os estudos do filósofo, entende-se que o machismo foi normalizado pela sociedade devido a sua perpetuação ao longo da história e silenciado pelo patriarcado que queria manter-se no poder. Um exemplo pode ser visto quando o voto foi concedido às mulheres, que, de início, precisavam ser casadas com um homem para votar. Ou seja, até num pequeno indicio de liberdade, as mulheres tiveram seu valor social silenciado pelo machismo, realidade que está — negativamente — normalizada na sociedade atual.

Fonte: Inep (2024, p. 47).

Ao longo da análise dessa redação, na *Cartilha do participante*, temos o seguinte trecho:

[...] as raízes históricas da divisão social do trabalho no Ocidente, com origem na Grécia Antiga, são apontadas como uma das causas pelas quais o trabalho de cuidado, entendido como 'manual', é desvalorizado, em uma perspectiva elitista da sociedade atual. Em seguida, no terceiro parágrafo, concentra-se na questão do machismo, apoiando-se nos conceitos de silenciamento e normalização, a partir de Michel Foucault. Assim, a participante associa a perpetuação do machismo, como causa para a invisibilidade do valor social das mulheres na sociedade, a um processo de silenciamento do problema da discriminação de gênero e normalização dessa violência (Inep, 2024, p. 48).

Notamos a indicação de variados recursos argumentativos de que a estudante se vale para apresentar seu ponto de vista. Ela emprega a argumentação por causa e consequência, mobiliza repertório sobre História ao citar e explicar que nossa sociedade deriva da Grécia e apoia-se na consensualidade ao expor que a perpetuação do machismo inviabiliza o valor social das mulheres, relacionando isso com o pensamento de Foucault, que constitui um argumento de autoridade.

2.3.2 Dissertar

Acerca do que vem a ser “dissertar”, diversas definições emergem. Segundo o Dicionário Michaelis (2025), dissertar refere-se a fazer uma apresentação organizada e completa, oral ou escrita, sobre um tema; diz respeito também a discorrer, discursar. Há autores que caracterizam a dissertação como objetiva e subjetiva, conforme pesquisa de André (1998 *apud* Jacobus; Mello; Giering, 2013). Para ele, a dissertação objetiva tem a função de instruir; a subjetiva, de persuadir o leitor. Essas duas modalidades correspondem à distinção entre dissertação expositiva e argumentativa, presente em alguns manuais.

Embora muitos materiais didáticos apresentem a dissertação expositiva como um texto similar a um artigo enciclopédico ou científico – focado, portanto, na apresentação objetiva de dados –, a maioria dos vestibulares exige que o aluno demonstre um posicionamento. A generalização na forma como alguns materiais didáticos abordam a dissertação faz com que o texto do aluno se incline mais para a exposição de informações do que para a argumentação sobre um ponto de vista (Jacobus; Mello; Giering, 2013).

Em seu estudo, Mitsunari (2020) demonstra o percurso da dissertação, traçando um paralelo entre França e Brasil. Segundo a autora, há influência francesa na escrita brasileira. Nesse sentido, o gênero sofreu alterações. Na França, o texto de exercício retórico passou para composição sobre metafísica, moral ou literatura antiga e moderna, mais tarde, tornou-se exercício escolar de caráter crítico.

No Brasil, com base na Retórica, na Poética e na Gramática, a dissertação configurou-se como exercício de composição e, com a criação da disciplina de Português, tornou-se um tipo de redação. A partir de estudos de textos nos anos de 1980, que compreendiam o ensino da produção textual como um caminho para promover a transformação social – dada sua natureza interacional que estimula o aluno a assumir posicionamentos –, a dissertação passou a ser acompanhada do especificador “argumentativa”. Apesar dessa mudança, manteve-se a autoridade do texto literário e, sobretudo, a dissertação como objeto de distinção (Bourdieu, 1979 *apud* Mitsunari, 2020, p.100).

No período da ditadura militar e no início da redemocratização, alguns linguistas aplicados conceberam a aula de Língua Portuguesa como um espaço de promoção da transformação social, com a produção textual funcionando como elemento didático em prol da cidadania. Assim, considerando as redações dos vestibulandos, desenvolveram-se teorias que estimulavam o aluno a posicionar-se criticamente sobre questões sociais, em uma tentativa de superar práticas e concepções autoritárias (Mitsunari, 2020).

Esse contexto corrobora a afirmação de Fiorin (2015), segundo a qual, a “retórica é, de certa forma, filha da democracia”. Assim, compreendemos o percurso em que a dissertação ganhou o componente argumentativo, herança da Retórica. Passado o período ditatorial, em que as opiniões contrárias ao governo eram proibidas, tornou-se natural que o ingresso no universo acadêmico buscasse aferir o posicionamento crítico do vestibulando, como iniciativa para mudar a realidade vigente.

Refletindo essa evolução e a necessidade de posicionamento crítico, diversos pesquisadores abordaram a dissertação, entre eles, Savioli e Fiorin (1995, p. 301),

para quem, na dissertação, o enunciador do texto manifesta explicitamente sua opinião ou seu julgamento, empregando para isso conceitos abstratos¹².

Nessa linha, Manzoni (2007, p. 175) trata das características do gênero dissertativo, considerando o aporte de Fiorin:

- a) é um texto temático, pois não se destina a contar episódios singulares ou a descrever seres concretos e particulares, mas dá explicações, faz análises, interpretações e avaliações válidas para muitos casos concretos e particulares; por isso, constrói-se predominantemente com termos abstratos;
- b) a ordenação do texto não é temporal como na narrativa, em que se relata um acontecimento depois do outro, de acordo com sua progressão no tempo, mas é uma ordenação construída com base em relações lógicas: pertinência, causalidade, coexistência, implicação, correspondência etc.;
- c) como esse tipo de texto pretende expor verdades gerais (ou pelo menos tomadas como tal), válidas para muitos casos particulares, o tempo por excelência da dissertação é o presente atemporal; podem-se, eventualmente usar outros tempos, principalmente, outros dois tempos do sistema do presente: o pretérito perfeito e o futuro do presente;
- d) esse tipo textual apresenta, normalmente, a seguinte estrutura composicional: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- e) normalmente, o enunciador não se projeta no interior do enunciado: daí a preferência por não usar a primeira pessoa do singular, mas a primeira pessoa do plural ou as formas impessoais.

Em razão do exposto e reforçando a ideia de que “o texto dissertativo é temático por não se tratar de episódios concretos, mas de interpretações genéricas que se tornam válidas para muitos casos concretos” (Passarelli, 2012, p. 49), a argumentação nele se vale da narração e da descrição, por exemplo, para ilustrar as afirmações gerais.

2.3.3 Dissertar argumentando

No intuito de aclarar os conceitos, recorreremos novamente a Savioli e Fiorin (1995), para quem a dissertação revela explicitamente a opinião ou julgamento do

¹² No Apêndice A, há um exemplar de texto analisado com base nessa lógica.

enunciador, que busca apresentar verdades gerais sobre um tema proposto, desenvolvido por meio de termos abstratos. Nesse contexto, o produtor do texto se vale da argumentação para apresentar as justificativas que embasam sua tese na intenção de persuadir o interlocutor (Guedes de Souza, 2003, p. 46).

Essa modalidade textual é central em avaliações de vestibulares, além do Enem, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e da Prova Paulista, os quais a solicitam para avaliar a competência leitora e escritora de alunos oriundos do Ensino Médio ou que desejam ingressar no mundo acadêmico. Logo, dominar essas competências a ponto de produzir um texto dessa complexidade é essencial para mitigar a desigualdade social, uma vez que é por meio da língua que se aprende e se reproduz o conhecimento.

A escrita desse gênero, metaforicamente, consiste em

[...] elaborar as etapas de uma equação para se chegar a um resultado final, a solução do problema. É marcante, nessas técnicas, a preocupação com os processos de planejamento e revisão do texto, momentos propícios para a intervenção didática que avalia ganhos qualitativos na prática da escrita (Bonini, 2002 *apud* Mitsunari, 2020, p. 17).

Nesse sentido, o aluno deve considerar o contexto de produção e o interlocutor, bem como mobilizar os elementos necessários para persuadi-lo acerca da relevância de seu posicionamento. O professor, nesse processo, media o aprendizado do aluno, em um percurso inerentemente processual.

Estudos revelam que projetos pedagógicos de linguagem são ferramentas eficazes para a inserção discente na compreensão da importância e das funcionalidades de diversos gêneros. Independentemente da metodologia, o aluno precisa dispor de todos os elementos elencados em mente no momento de dissertar.

Com o propósito de ilustrar o que se espera dos estudantes no Enem, apresentamos, a seguir, uma redação avaliada com a nota máxima pela banca examinadora (Inep, 2024, p. 50). O texto foi produzido com base no tema de 2023, “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”.

Redação

Como símbolo da discriminação feminina no Brasil, o papel social da mulher, originado e consolidado na colonização portuguesa, é caracterizado

pelo trabalho, exclusivamente, doméstico, haja vista que a escravização de indígenas e africanas restringiu as suas funções ao labor do lar – como cozinheiras, faxineiras e até cuidadoras de crianças e senhores de engenho. Nesse contexto, é válido ressaltar que, embora não seja um tópico de constante discussão, o serviço das mulheres, especificamente o de cuidar de outras pessoas, é invisibilizado pela desvalorização e pela invisibilidade recebidas da sociedade, sendo uma marca do desafio enfrentado por essa minoria diariamente. Além disso, torna-se viável relacionar essa complicação à perpetuação de valores preconceituosos e à precarização da atividade laboral.

Nessa perspectiva, é possível citar que a criação de estereótipos agrava a manutenção de raízes estruturais, tradicionalmente, discriminatórias, uma vez que uma mulher se torna uma figura funcional padronizada. Sob esse viés, como afirma a escritora contemporânea Chimamanda Adiche, grupos minoritários são marginalizados pelo corpo social devido às características pré-estabelecidas sobre eles, de forma que a imagem feminina seja um exemplo dessa situação ao ser relacionada, constantemente, ao trabalho de cuidado com uma conotação social negativa. Nessa conjuntura, é oferecido inferir que, analogamente à teoria de Chimamanda, a associação das mulheres ao cuidado, comunitária ou doméstica, é histórica, cultural e literária, como retratado na obra de Letícia Wischezavi, “A casa das sete mulheres” – que conta os 15 anos da Revolução Farroupilha pela visão de 7 mulheres destinadas a cuidar das feridas -, solicitadas de exemplo para o reforço de estereótipos femininos em diversos âmbitos sociais, principalmente, no laboral.

Outrossim, a precarização do trabalho de cuidado realizado pela mulher brasileira é um dos numerosos desafios que esses profissionais enfrentam diariamente, sendo um modo de invisibilização na atuação no mercado profissional. Sob essa ótica, segundo o sociólogo Ricardo Antunes, a sociedade atual possui uma tendência de precarizar as atividades laborais, influenciada pela bolha ideológica que a isola no comportamento capitalista de luta desigual frequente. Nesse prisma, pode-se concluir que, em consonância com o pensamento de Antunes, um grande desafio para quem vive esse exercício trabalhista é a desvalorização, já que, além das mais remunerações financeiras e sociais, há o agravante da desigualdade de gênero que, historicamente, é uma pauta em discussão para erradicação.

Portanto, é indubitável constatar que medidas são possíveis para corrigir essa problemática. Assim, é necessário que o Ministério do Trabalho – órgão governamental responsável pela garantia de direitos – promova, por

meio de incentivos fiscais, programas de fiscalização das garantias trabalhistas das mulheres cuidadoras, a fim de diminuir os desafios enfrentados por esses profissionalmente. Paralelamente, é dever da mídia – máximo canal de informações da atualidade – viabilizar, por meio de comerciais televisivos, campanhas de conscientização sobre o papel da mulher na sociedade, com o intuito de eliminar estereótipos associados às funções exercidas por ela. Dessa forma, será possível uma maior visibilidade do trabalho de cuidado e das múltiplas atividades que uma mulher exerce.

O comentário avaliativo foi o seguinte (Inep, 2024, p. 51-52):

A participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com períodos sintaticamente bem estruturados. O texto apresenta apenas um desvio de ortografia, pelo uso da palavra “enfretam” em vez de enfrentam.

Em relação ao texto dissertativo-argumentativo, a redação da participante demonstra excelente domínio, contemplando os princípios da estruturação do tipo textual, com discussão, desenvolvimento com justificativas que comprovam seu ponto de vista e conclusão. O tema, “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”, é apresentado logo no primeiro parágrafo quando a participante aborda “o papel social da mulher, originado e consolidado na colonização portuguesa”, caracterizado pelo trabalho doméstico, “como cozinheiras, faxineiras e até cuidadoras de crianças e dos senhores de engenho”. No segundo parágrafo, a participante trata da discriminação sofrida por grupos minoritários e cita a escritora Chimamanda Adichie ao abordar “a associação das mulheres ao cuidado, comunitário ou doméstico”. Ainda relaciona a obra “A casa das sete mulheres” como “exemplo para o reforço de estereótipos femininos nos diversos âmbitos sociais, principalmente, no laboral”. No terceiro parágrafo, dedicado à questão da precarização do trabalho de cuidado e aos desafios enfrentados por quem vive dele, a participante cita o sociólogo Ricardo Antunes. O texto se encerra com uma conclusão decorrente dos parágrafos anteriores, com duas propostas de solução para o problema, a cargo do Ministério do Trabalho e da mídia. Assim, nota-se que a participante abordou, de forma completa, o tema proposto em um texto dissertativo-argumentativo, conforme determina a proposta de redação.

O projeto do texto é claro, com informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto e desenvolvidos, de forma consistente e bem-organizados, em defesa do ponto de vista. Primeiramente, a participante afirma que o papel social da mulher é discriminado no Brasil. Nesse sentido, ela cita a perpetuação de valores preconceituosos e a precarização do trabalho de cuidado realizado pelas mulheres. Em seguida, no segundo parágrafo, a participante desenvolve argumentos sobre a perpetuação de preconceitos ao tratar de estereótipos relacionados à figura feminina e ao trabalho de cuidado. Para tanto, apresenta afirmações da escritora Chimamanda Adichie acerca de grupos minoritários e da relação das mulheres ao trabalho de cuidado “com conotação social negativa”. Ainda, faz relação com a obra “A casa das sete mulheres”, da escritora Letícia Wierschowski, que retrata o trabalho de cuidado de mulheres durante a Revolução Farroupilha no Sul do Brasil. O terceiro parágrafo é dedicado à argumentação sobre a precarização do trabalho de cuidado realizado por mulheres, o que é colocado como um desafio que é cotidianamente enfrentado por elas. A argumentação é reforçada com uma afirmação, baseada nos estudos do sociólogo Ricardo Antunes, de que “a sociedade atual possui uma tendência de precarizar as atividades laborais, influenciada pela bolha ideológica” do capitalismo. O quarto parágrafo apresenta a conclusão, que é dedicada às duas propostas de intervenção, as quais estão articuladas à discussão desenvolvida no texto.

Além da continuidade temática presente no texto, a participante emprega, sem inadequações, um repertório variado de recursos coesivos, que articulam os argumentos, as partes do texto e as informações apresentadas, tanto no plano nominal, com o emprego de pronomes (“essa”, “dessa”, “eles”, “essas”) e palavras ou expressões sinônimas (“trabalho”, “labor”, “atividade laboral”, “mulher”, “imagem feminina”, “desafio”, “problemática”), como no sequencial, empregando conectivos em todos os parágrafos (“Nesse contexto”, “Ademais”, “Sob esse viés”, “Nessa conjuntura”, “Sob essa ótica”, “Nesse prisma”, “Paralelamente”, “Dessa forma”) e entre eles (“Nessa perspectiva”, “Outrossim”, “Portanto”). Também utilizou os sinais de pontuação, ligando palavras, orações e períodos complexos, com pertinência e de modo correto.

Como a prova pede proposta de intervenção, esse texto é finalizado com duas propostas que respeitam os direitos humanos, já descritas acima. Como pode ser observado, elas permeiam o texto e são decorrentes do desenvolvimento da argumentação. Essas propostas são detalhadas, mostram

o quê e como devem ser realizadas, quem vai realizar o que foi proposto e qual será o efeito dessas ações de intervenção.

Conclui-se que a participante contemplou, em seu texto, integralmente e com excelência, todas as partes da proposta de redação.

A redação exemplar apresentada, bem como os respectivos comentários dos avaliadores, evidencia a complexidade que envolve o gênero dissertativo-argumentativo exigido em avaliações como o Enem. É necessário que o estudante compreenda os requisitos e estratégias necessários para a produção de um texto de alta qualidade acadêmica, o que reforça a relevância do domínio desse gênero para que sejam bem-sucedidos em exames como esse.

2.3.4 O texto dissertativo-argumentativo nas avaliações educacionais

Entre as avaliações educacionais para acesso ao ensino superior, destacam-se aquelas aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), especificamente o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O Inep, fundado em 1937 sob a denominação de “Instituto Nacional de Pedagogia” e transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) em 1997, é o órgão federal responsável por informações e evidências educacionais. Sua atuação abrange três esferas: avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; e gestão do conhecimento e estudos. A missão do Inep consiste em produzir conhecimento científico e dados oficiais para o aprimoramento das políticas públicas educacionais, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do País.

O Encceja é destinado a jovens e adultos, residentes no Brasil ou no exterior, que não concluíram seus estudos na idade regular. Para participar, devem cumprir os requisitos etários estabelecidos pelos art. 38º, 51º e 52º da Lei de Diretrizes e Base (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quais sejam: ter no mínimo 15 anos completos na data da realização do exame, para quem busca certificação do Ensino Fundamental, ou 18 anos completos para certificação do ensino médio.

O exame é composto por quatro provas objetivas, cada uma com 30 questões de múltipla escolha, e uma proposta de redação. As provas objetivas avaliam as seguintes áreas de conhecimento e respectivos componentes curriculares:

- Ensino Fundamental: Ciências Naturais, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física, História e Geografia;
- Ensino Médio: Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Para atingir proficiência na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, o participante precisa alcançar pontuação igual ou superior a 5 pontos na prova de redação (em uma escala de 0 a 10 pontos), e obter o mínimo de 100 pontos nas questões objetivas dessa área do conhecimento.

Na Figura 3, são apresentadas as cinco competências avaliadas na redação aplicada no Encceja para o Ensino Médio.

Figura 3 - Competências avaliadas no Encceja para o Ensino Médio

COMPETÊNCIA 1	Demonstrar domínio da norma-padrão da língua portuguesa escrita.
COMPETÊNCIA 2	Elaborar um texto dissertativo-argumentativo dentro do tema proposto, aplicando conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolvê-lo.
COMPETÊNCIA 3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
COMPETÊNCIA 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
COMPETÊNCIA 5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Inep (2024b, p. 11).

Um exemplo de proposta de redação é apresentado na Figura 4.

Figura 4 - Exemplo de proposta de redação – Encceja para o Ensino Médio

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **Ações para cuidar da saúde mental do trabalhador**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), saúde mental é um estado de bem-estar no qual o indivíduo é capaz de usar suas próprias habilidades, recuperar-se do estresse rotineiro, ser produtivo e contribuir com a sua comunidade. A saúde mental implica muito mais que a ausência de doenças mentais. Segundo a OMS, as situações de competição são as principais causas de estresse associado ao trabalho. Estatísticas apontam que uma a cada cinco pessoas no trabalho podem sofrer de algum problema de saúde mental. Esses problemas vão impactar diretamente no ambiente de trabalho, causando perda de produtividade e faltas ao trabalho, entre outros.

Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2023.

TEXTO II

O mês de janeiro, segundo o calendário do Ministério da Saúde, há dez anos é dedicado aos cuidados com a saúde mental, em todo o país. A cor escolhida é o branco, "Janeiro Branco"; e o último slogan divulgado, "2023, o Ano do Equilíbrio".

Recentes dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) demonstram que os índices de pessoas com transtornos mentais, principalmente depressão e ansiedade, aumentaram significativamente nos últimos anos, especialmente após a onda forte da pandemia de covid-19. Questões como isolamento social, medo da infecção e as preocupações e dificuldades econômicas, decorrentes do momento grave por que passamos, claramente aumentaram o sofrimento mental e trouxeram à tona comportamentos antes escamoteados ou nem percebidos por boa parte da população.

Disponível em: <https://justica.sp.gov.br>. Acesso em: 18 mar. 2023 (adaptado).

TEXTO III

Guerreiros são pessoas
São fortes, são frágeis
Guerreiros são meninos
No fundo do peito

Precisam de um descanso
Precisam de um remanso
Precisam de um sono
Que os torne refeitos

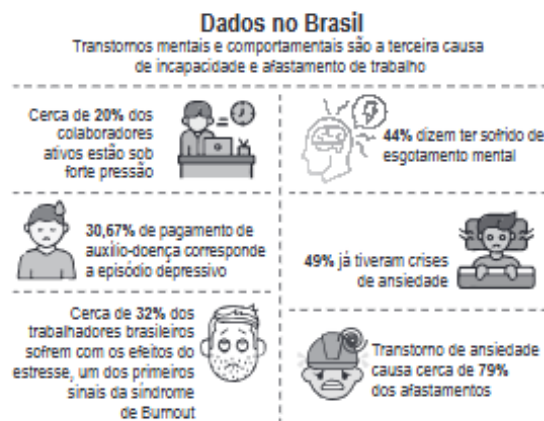
[...]

O homem se humilha
Se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida
E vida é trabalho

E sem o seu trabalho
Um homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata.

GONZAGUINHA. Guerreiro Menino (Um homem também chora). In: *Alô alô Brasil*. EMI-Odeon, 1983.
Disponível em: discoosdobrasil.com.br. Acesso em: 20 abr. 2023.

TEXTO IV



Disponível em: www.prev-one.com.br. Acesso em: 17 abr. 2023 (adaptado).

Fonte: Inep (2024b, p. 48-49).

Na sequência da proposta de redação, há uma folha de rascunho com instruções sobre a prova, conforme ilustrado na Figura 5.

Figura 5 - Redação Encceja para o Ensino Médio



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 (trinta) linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente";
 - 4.2. fugir ao tema ou não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto;
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTO I

O trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade

O trabalho de cuidado é essencial para nossas sociedades e para a economia. Ele inclui o trabalho de cuidar de crianças, idosos e pessoas com doenças e deficiências físicas e mentais, bem como o trabalho doméstico diário que inclui cozinhar, limpar, lavar, consertar coisas e buscar água e lenha. Se ninguém investisse tempo, esforços e recursos nessas tarefas diárias essenciais, comunidades, locais de trabalho e economias inteiras ficariam estagnados. Em todo o mundo, o trabalho de cuidado não remunerado e mal pago é desproporcionalmente assumido por mulheres e meninas em situação de pobreza, especialmente por aquelas que pertencem a grupos que, além da discriminação de gênero, sofrem preconceito em decorrência de sua raça, etnia, nacionalidade e sexualidade. As mulheres são responsáveis por mais de três quartos do cuidado não remunerado e compõem dois terços da força de trabalho envolvida em atividades de cuidado remuneradas.

Documento informativo – Tempo de Cuidar. Disponível em: <https://www.osfam.org.br>. Acesso em: 18 de jul. de 2023 (adaptado).

TEXTO II

Média de horas dedicadas pelas pessoas de 14 anos ou mais de idade aos afazeres domésticos e/ou às tarefas de cuidado de pessoas, por sexo

Brasil - 2019	
Sexo	Horas Semanais
Homens	11,0
Mulheres	21,4

Fonte: IBGE - PNAD contínua anual

Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 de jul. 2023 (adaptado).

TEXTO IV



TEXTO III

A sociedade brasileira tem passado por inúmeras transformações sociais ao longo das últimas décadas. Entre elas, as percepções sociais a respeito dos valores e das convenções de gênero e a forma como mulheres têm se inserido na sociedade. Algumas permanências, porém, chamam a atenção, como a delegação quase que exclusiva às famílias – e, nestas, às mulheres – de atividades relacionadas à reprodução da vida e da sociedade, usualmente nominadas trabalho de cuidado.

Disponível em: <https://repositorio.ipaea.gov.br>.
Acesso em: 24 maio 2023 (adaptado).

Capa da revista *Pesquisa*. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br>.
Acesso em: 23 maio 2023 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

enem2023

LC • 1º DIA • CADERNO 1 • AZUL

19

Fonte: Inep (2024b, p. 15-16).

A seguir, na Figura 6, apresentamos um exemplar de redação avaliada acima da média, ou seja, o texto atendeu aos critérios de avaliação dispostos na Figura 3.

Figura 6 - Exemplo de redação – Encceja para o Ensino Médio

Ao longo da última década o Brasil vem se tornando um dos países com maior consumo de antidepressivos do mundo, fato que é devido ao número alarmante de doenças mentais generalizadas. Ora, depressão, ansiedade, burnout... não têm classe social, mas é notória sua prevalência na classe trabalhadora.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a saúde mental está relacionada à satisfação, felicidade, realização e saúde física do indivíduo, além de sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento coletivo.

Desafortunadamente, não é essa a realidade da massa proletária da população brasileira. Jornadas exaustivas — duplas e mesmo triplas —, ambientes insalubres e competitivos, salários que não acompanham o custo de vida, trabalhos repetitivos e falta de perspectiva de futuro são questões centrais na piora da qualidade de vida dos trabalhadores e de sua psiquê. Cansaço, estresse, insatisfação, ansiedade e desesperança são elementos constituintes da rotina do trabalhador no capitalismo.

Diante de tal cenário, cabe ressaltar a necessidade da manutenção e ampliação dos perseguidos direitos trabalhistas; a fim de garantir a qualidade de vida da população, urge a redução da jornada de trabalho e o aumento dos salários. Ademais, cabe ao Governo, em todas as suas instâncias, promover também o acesso à saúde mental — por meio de profissionais especializados mas também através de lazer e qualidade de vida — para que o trabalhador atinja uma vida plena e digna, não apenas a subsistência. Trabalhadoras e trabalhadores merecem futuro e dignidade.

Fonte: Inep (2024b, p. 114).

O comentário avaliativo é apresentado a seguir (Inep, 2024b, p. 115-116):

Em relação à Competência 1, observamos que a participante demonstrou excelente domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Em relação à estrutura sintática, o texto apresenta orações e períodos bem construídos e com sentido completo. Quanto aos desvios de convenção da escrita, destaca-se a ausência de vírgula na primeira oração do texto após a construção de natureza adverbial “Ao longo da última década” e o uso de reticências no primeiro parágrafo no meio de sentença.

Com relação à Competência 2, devemos observar a abordagem do tema, o cumprimento do tipo textual e a presença de repertório sociocultural. Primeiramente, verificamos que a participante desenvolveu muito bem o tema

proposto, tratando de ações para cuidar da saúde mental do trabalhador. O tipo textual dissertativo-argumentativo também foi plenamente atendido, uma vez que a participante apresentou seu ponto de vista — as doenças mentais são prevalentes na classe trabalhadora — e argumentos para defendê-lo, respeitando a estrutura desse tipo textual: introdução, argumentação e conclusão. Há ainda repertório sociocultural relacionado ao tema que extrapola os textos motivadores, por exemplo, no primeiro parágrafo, em que se apresenta o fato de o Brasil estar se tornando um dos países com maior consumo de antidepressivos do mundo. Essa informação, no entanto, não está legitimada, conforme vimos no capítulo sobre a Competência 2 da Cartilha. Ao longo do texto, não é possível apontar outros trechos em que haja repertório com legitimação e, por esse motivo, apesar de uma ótima nota, esse texto ainda não está no nível máximo da Competência 2.

Já na Competência 3, notamos que a participante organizou muito bem suas ideias, selecionando argumentos que fortaleceram seu ponto de vista sobre o tema. Essas características evidenciam a elaboração prévia de um projeto de texto. No primeiro parágrafo, ela aponta que o Brasil é um dos países com maior consumo de antidepressivos no mundo e, em seguida, afirma que doenças mentais são prevalentes na classe trabalhadora. No segundo parágrafo, traz informações da Organização Mundial da Saúde sobre aspectos positivos de se ter boa saúde mental. Em seguida, no terceiro parágrafo, é feito um contraponto ao se apresentar a realidade dos trabalhadores brasileiros, a qual se distancia bastante dos benefícios da saúde mental anteriormente expostos. Por fim, na conclusão, são trabalhadas ações para melhorar a saúde mental dos trabalhadores, entre elas a manutenção e a ampliação dos direitos trabalhistas, com redução de jornada de trabalho e aumento dos salários, seguidas da promoção do acesso à saúde mental por meio de profissionais especializados, mas também de lazer e qualidade de vida, para que o trabalhador possa ter uma vida plena e digna e não apenas subsistir.

Com relação à coesão, aspecto avaliado na Competência 4, a participante fez bom uso de recursos coesivos na maior parte de seu texto, demonstrando possuir um repertório diversificado que contribuiu para o bom entendimento das relações entre ideias apresentadas. Alguns dos recursos coesivos utilizados são: “fato que é devido”, no primeiro parágrafo; “de acordo com” e “além de”, no segundo parágrafo; “sua”, no terceiro parágrafo; “diante de tal cenário”, “a fim de”, “ademais” e “mas também”, no quarto parágrafo.

Na avaliação da Competência 5, observamos que a participante apresenta algumas propostas de intervenção. Na solução mais completa, sugere-se que o Governo [agente] promova acesso à saúde mental [ação], por meio de profissionais especializados e também de lazer e qualidade de vida [modo], para que o trabalhador atinja uma vida plena e digna, não apenas a subsistência [efeito]. Como já estudado nesta Cartilha, com esses quatro elementos, esse texto já pode ser avaliado no nível máximo da Competência 5.

Essa redação, portanto, é um exemplo de texto que alcançou boa avaliação em todas as competências.

O Enem, outra avaliação organizada pelo Inep, foi instituída em 1998 para avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. A partir de 2009, no entanto, o exame também passou a servir de mecanismo de acesso à educação superior.

Dessa maneira, as notas do exame podem ser usadas para acessar ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni), além disso, são aceitas em instituições de educação superior portuguesas que mantêm parceria com o Inep. Adicionalmente, os participantes podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do Enem fornecem, ainda, importantes indicadores educacionais. Diante dessa abrangência, o exame desperta grande interesse nos alunos que concluem a educação básica, público-alvo desta pesquisa.

A aplicação do Enem ocorre em dois dias. A Política de Acessibilidade e Inclusão do Inep garante atendimento especializado, tratamento pelo nome social e diversos recursos de acessibilidade. Há também uma aplicação específica para pessoas privadas de liberdade.

Os participantes realizam provas de quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias, totalizando 180 questões objetivas. Os participantes também são avaliados por meio de uma redação, que requer o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema.

A nota da redação, que varia entre zero e mil pontos, obedece à Matriz de Referência do exame. Cada avaliador atribui uma nota entre zero e duzentos pontos para cada uma das cinco competências. A nota total de cada avaliador corresponde à soma das notas atribuídas a cada uma das competências e a soma desses pontos compõe a nota total de cada avaliador, que pode chegar a mil pontos. A nota final é composta pela média aritmética das notas totais atribuídas pelos dois avaliadores.

As cinco competências avaliadas estão dispostas na Figura 7.

Figura 7 - Competências avaliadas no Enem

Competência I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência II	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Inep (2024a, p. 6).

Na Figura 8, estão elencadas as instruções para a escrita do texto.

Figura 8 - Instruções para a redação do Enem



Exame Nacional do Ensino Médio



* 0 1 0 1 7 5 A Z 1 9 *

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 (trinta) linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente";
 - 4.2. fugir ao tema ou não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto;
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

Fonte: Inep (2024a, p. 16).

A seguir, na Figura 9, apresentamos os textos motivadores e a proposta de redação.

Figura 9 - Proposta de redação do Enem

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

enem2023 LC • 1ª DIA • CADERNO 1 • AZUL 19

Fonte: Inep (2024a, p. 16).

Na sequência, na Figura 10, um exemplar de redação avaliada acima da média, uma vez que atendeu aos critérios de avaliação elencados na Figura 7.

Figura 10 - Modelo de redação nota mil - Enem 2023

Na obra intitulada “Brasil, País do Futuro”, Stefan Zweig, autor austríaco, em sua visita ao Brasil, defendeu a ideia de que o país estava destinado a ser um dos mais importantes países do mundo no futuro. No entanto, 80 anos depois, as previsões do autor ainda não se concretizaram e os desafios para enfrentar a invisibilidade do trabalho de cuidado — realizado por mulheres — são entraves para isso. Observa-se, assim, que isso ocorre porque a negligência governamental e a permanência histórica impedem a resolução da questão.

Sob este viés, é preciso atentar para a omissão estatal presente nessa problemática. Nessa perspectiva, o pensador Thomas Hobbes afirma que o Estado é responsável por garantir o bem-estar da população. Entretanto, isso não ocorre no Brasil, pois a falta de atuação das autoridades corrobora a permanência do trabalho de cuidado não remunerado e mal pago realizado, principalmente, por mulheres — que inclui cuidar de crianças e idosos, bem como os afazeres domésticos —, visto que o Governo não tem cumprido seu papel no sentido de assegurar os direitos básicos a esse grupo social, como o direito a um salário digno. Assim, as funções sociais e estatais são descumpridas, agravando o problema.

Outrossim, a permanência histórica é fator importante como constituinte desse imbróglio. Nesse sentido, consoante ao pensamento do antropólogo Claude Lévi-Strauss, só é possível compreender adequadamente as ações coletivas por meio do entendimento dos eventos históricos. Desse modo, a questão da invisibilidade do trabalho de cuidado feito por mulheres majoritariamente pobres e vítimas de discriminação de gênero, mesmo que fortemente presente no século XXI, apresenta raízes indissociáveis à história brasileira — que foi marcada pelo machismo e pelo patriarcado —, uma vez que as atividades domésticas não pagas ainda são delegadas às pessoas do sexo feminino de forma quase que exclusiva.

Faz-se necessário, portanto, que meios sejam criados para intervir nesse óbice. Logo, o Governo Federal — órgão responsável pela administração federal em todo território nacional — deve estabelecer políticas públicas que garantam a remuneração e a valorização do trabalho de cuidado, por meio da utilização de verbas governamentais para o pagamento de salários. Tal ação deve ser realizada com a finalidade de mitigar a invisibilidade dos afazeres domésticos realizados pela mulher na sociedade brasileira e, consequentemente, combater as raízes históricas presentes nessa questão. Dessarte, o Brasil poderá se tornar um “País do Futuro”, como defendido por Stefan Zweig.

Fonte: Inep (2024a, p. 35).

Ao observar as propostas de redação de ambos os exames, Encceja e Enem, inferimos que o gênero e as competências mobilizadas para a produção textual são os mesmos; a métrica de avaliação, contudo, difere.

De acordo com a cartilha do Inep (2024a), material que regulamenta o Enem, o texto dissertativo-argumentativo:

[...] é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, a fim de influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Por isso, há uma dupla natureza nesse tipo textual: é argumentativo porque defende um ponto de vista, uma opinião, e é dissertativo porque utiliza explicações para justificá-lo. O objetivo desse texto é, em última análise, convencer o leitor de que o ponto de vista é acertado e relevante. Para tanto, mobiliza informações, fatos e opiniões, à luz de um raciocínio coerente e consistente (Inep, 2024a, p. 19).

Dessa perspectiva, a organização estrutural desse tipo textual pode apresentar variações entre diferentes propostas teóricas. Passarelli (2012, p. 244), por exemplo, defende que, embora não siga uma ordenação totalmente fixa, um texto satisfatório dessa modalidade deve apresentar: o assunto em discussão, o ponto de vista assumido (tese), os argumentos que sustentam a posição assumida, os contra-argumentos, as possíveis posições contrárias e os argumentos que refutam tais posições, e, na conclusão, a recuperação do ponto de vista (tese) defendido.

Ressaltamos, contudo, que a estrutura requerida no Enem apresenta divergências. O candidato não precisa, necessariamente, inserir contra-argumentos, a não ser que queira utilizar essa modalidade argumentativa, não se configurando, assim, como um item obrigatório. O estudante deve, sim, apresentar dois parágrafos argumentativos com dados robustos que embasem os argumentos, mas não há exigência que um deles seja uma refutação.

Quanto à conclusão, na prova do Enem, o candidato é avaliado em uma competência específica, que vale 200 pontos. Deve apresentar, de forma adequada, uma proposta de intervenção à problemática anunciada na redação. Isso significa que não basta simplesmente retomar a tese, conforme alguns autores indicam como um final possível para esse gênero ou como é aceito no artigo de opinião, por exemplo. Essa especificidade torna a avaliação mais criteriosa, exigindo uma tarefa adicional dos alunos.

Já as avaliações da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) e da Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (Vunesp), que elabora os vestibulares da Unesp e a Prova Paulista, diferem do solicitado pelo Enem e Encceja. No caso da Fuvest e da Unesp, exige-se a produção de textos dissertativos sobre temas por vezes mais subjetivos que o Enem e não há a necessidade de o

candidato elaborar uma proposta de intervenção para a situação-problema, uma vez que a temática nem sempre se refere a um problema. Como exemplo, na prova de 2025 da Fuvest solicitou-se: “Considerando as ideias apresentadas nos textos e outras informações que julgar pertinentes, redija uma dissertação, na qual você exponha seu ponto de vista sobre o tema: **As relações sociais por meio da solidariedade**” (Fuvest, 2024, p. 6).

Dessa forma, o texto requerido pelas instituições Fuvest e Vunesp se assemelha às descrições do gênero apresentadas por autores como Passarelli (2012).

Ressaltamos que universidades particulares mais acessadas pelo grande público têm solicitado a produção de textos de outros gêneros de cunho argumentativo, como a carta-argumentativa.

Em decorrência dessa diversidade, é essencial que o aluno esteja preparado para enfrentar essa exigência de produções. Paratanto, o professor que ministra aulas para o Ensino Médio deve desempenhar seu papel de preparar os alunos para a produção eficaz desses textos, pois a redação tem grande peso nas avaliações, configurando uma relevante oportunidade de ingresso nas universidades e, conseqüentemente, de aprimoramento nos âmbitos pessoal, acadêmico e profissional.

Dessa perspectiva, Savioli e Fiorin (1995, p. 3) asseveram: “Auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de textos é o compromisso primeiro de nosso ofício”. Compreendendo a complexidade de tal tarefa, voltamo-nos, no próximo capítulo, à análise da devolutiva fornecida aos estudantes em suas produções textuais, no contexto do processo de escrita do texto dissertativo-argumentativo.

CAPÍTULO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, detalhamos os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa. Iniciamos pela apresentação da abordagem qualitativa, explicamos a técnica de análise de prosa e conceituamos os termos “tópicos” e “temas”, essenciais para a análise dos dados. Na sequência, descrevemos o perfil da escola e dos alunos participantes, de forma a contextualizar o ambiente de estudo. Abordamos, então, o surgimento do tema da produção textual a partir de um conflito real e o desenvolvimento da temática por meio do projeto pedagógico de linguagem, realizado em parceria com outros docentes. Em seguida, abordamos os procedimentos didático-pedagógicos para o ensino do gênero dissertativo-argumentativo e a tábua de correção utilizada como ferramenta avaliativa. Por fim, apresentamos os métodos de produção e análise dos dados, focando nas produções textuais dos alunos.

3.1 A abordagem da pesquisa qualitativa

O estudo aqui apresentado alinha-se à perspectiva da pesquisa qualitativa, método de investigação que visa à compreensão profunda dos fenômenos e sua interpretação, explorando a complexidade dos contextos sociais, culturais e individuais, uma vez que procura “capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações” (André, 1983, p. 66).

Assim, no âmbito da pesquisa qualitativa, optamos pela *análise de prosa*, que permite inferir os dados da pesquisa. Conforme André (1983, p. 67), a análise de prosa consiste em

[...] um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? [...] O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc.

Essa modalidade de pesquisa qualitativa visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto.

Para proceder à análise de dados por meio da análise de prosa, é preciso criar categorias. Nesse sentido, André (1983) propõe, como procedimento de análise de dados gerados, a identificação de “tópicos” e “temas”, a partir do exame deles e de sua contextualização no estudo. Essa análise diz respeito a

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos onde tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo, sendo preciso que estes tópicos e temas sejam frequentemente vistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação (André, 1983, p. 67).

A autora explica, ainda, que tópico é um assunto, ao passo que tema é uma ideia. Aborda também a problemática da distinção prática entre tópico e tema, e destaca a necessidade de o pesquisador interagir intimamente com o objeto de estudo a ponto de o profissional criar um vínculo único com a pesquisa. Esses elementos, assim, orientam o foco da investigação do pesquisador.

Sob essa ótica, na presente dissertação, buscamos analisar como a devolutiva docente contribui para a compreensão e o desenvolvimento eficaz das produções textuais do gênero dissertativo-argumentativo no âmbito da concepção da escrita processual. Para tanto, o tópico consiste nas competências elencadas na tábua de correção da produção de texto dos estudantes. Os temas correspondem às menções descritas em cada competência, que também integram a tábua de correção.

3.2 O perfil da escola e dos participantes da pesquisa

A escola está situada em um bairro que, desde o final de 2012, tem se transformado de bairro industrial em bairro residencial de classe média. Localizada na cidade de São Paulo e pertencente à Diretoria de Ensino Centro-Oeste, a instituição foi fundada em janeiro de 1957 e funciona no mesmo local desde sua criação. A partir de 1º de fevereiro de 2012, alterou seu modelo de ensino de tempo parcial para tempo integral, tornando-se, conforme a Resolução SE 12, de 31 de janeiro de 2012, uma escola estadual de ensino médio de período integral, com diretrizes estabelecidas pela

Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. A partir de então, o espaço vivenciou muitas transformações.¹³

Atualmente, a escola atende majoritariamente comunidades empobrecidas de bairros distantes. Contudo, após a pandemia, houve ingresso de alunos oriundos de escolas particulares de bairros próximos, isso porque suas famílias, impactadas pela queda da receita financeira, buscaram a instituição em virtude de seus bons índices em avaliações externas.

A escola atende jovens de 14 a 18 anos que, em sua maioria, sempre frequentaram a rede pública de educação, seja na esfera estadual, seja na municipal. A principal expectativa desses estudantes e de suas famílias é a preparação para o ingresso no ensino superior, considerando a relevância do estudo para suas vidas.

O modelo Programa de Ensino Integral (PEI) fundamenta-se nos quatro pilares da educação, na educação interdimensional, na pedagogia da presença e no protagonismo juvenil. Suas premissas incluem formação continuada, corresponsabilidade, excelência em gestão e replicabilidade. A reorganização e a implantação desse modelo promoveram uma abordagem holística para uma educação formativa, visando à excelência acadêmica e à integralidade do indivíduo.

Quanto ao desempenho acadêmico, segundo dados do Inep (2023a), a escola é reconhecida como referência na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, em virtude dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

No modelo PEI, o corpo docente não leciona somente a disciplina de formação específica, mas também aquelas qualificadas como base diversificada. No nosso caso, além de Língua Portuguesa, foram-nos atribuídas, em 2023, as seguintes disciplinas: práticas experimentais II, referentes a aulas de redação (terceiras séries); relações sociais e tecnológicas: a Literatura em evolução, itinerário formativo¹⁴ que busca demonstrar a importância da arte para a tecnologia, e vice-versa, além de promover discussões sobre obras distópicas (segundas séries A e B); orientação de estudos, aulas que priorizam a prática do estudo, com técnicas de leitura e aplicativos

¹³ Informações retiradas do documento *Programa de Ação (PA)*, da própria unidade escolar. O PA é comum a todas as escolas de ensino integral.

¹⁴ De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2017), os itinerários formativos constituem um conjunto de situações e atividades educativas (aulas) que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional. As instituições de ensino devem oferecer pelo menos duas opções de itinerários formativos em áreas distintas.

disponibilizados pelo governo, como Khan Academy (primeira série D); e Química das emoções, disciplina multisseriada e eletiva.

O trabalho do último componente mencionado foi abordado em conjunto com a professora de Química, visando ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à busca da identidade dos adolescentes. Por meio das linguagens, foi observado como cada emoção, sentimento e suas reações reverberam quimicamente no corpo.

No ano em questão, havia um número considerável de alunos com valores conservadores, influenciados por suas bases religiosas familiares. Tais alunos proferiam falas misóginas que incomodavam as colegas e demais integrantes da comunidade escolar. Embora a escola, como qualquer outra, apresentasse diversidade de religiões, orientação sexual e alguns casos de alunos transgêneros, a predominância de preceitos tradicionalistas resultou em alguns conflitos, ainda que houvesse ações de conscientização para a pluralidade.

A instituição conta com um diretor, uma vice-diretora, um coordenador geral e três coordenadores, sendo um coordenador responsável para cada área do conhecimento. Além desses profissionais, há 24 professores, que passam por um processo seletivo que envolve entrevista, para poder ministrar aulas nesse regime, e avaliação anual por seus pares, gestão e alunos. Em relação ao corpo discente, são mais de 400 alunos, alguns dos quais premiados em diversas atividades, desde esportes até feiras de ciências, olimpíadas (como a “Olimpíada da Constituição”) e competições de escrita, como a que teve como tema “Antissemitismo: Passado, Presente e Futuro”.

No que concerne aos ambientes, a instituição conta com 14 salas de aula, 3 salas de atividades, 1 sala de leitura, 1 piscina (que está desativada por falta de manutenção), 1 quadra coberta e 3 descobertas, 1 laboratório de Física, 1 laboratório de Informática, 2 laboratórios multiúso, 2 salas para a docência, 10 dependências administrativas. Dispõe, ainda, de espaços livres, 1 cantina, 1 cozinha, 4 despensas, 2 refeitórios, 2 banheiros de alunos, 2 vestiários de alunos, 4 banheiros de funcionários. Quanto à conectividade, conta com 1 banda larga de 100 Mbps e oferece Internet via rede local a cabo e rede local sem fio. Em termos de equipamentos, possui: 1 antena parabólica, 3 aparelhos de som, 21 aparelhos de televisão (há aparelhos em todas as salas), 11 aparelhos de *wi-fi/access points*, 15 computadores para uso administrativo, 138 computadores portáteis, 7 impressoras multifuncionais,

1 aparelho de internet para uso administrativo, 1 aparelho de internet para uso pedagógico, 2 câmeras de vídeo, 14 projetores multimídia *data show* (algumas salas contam com projetor funcional, outras não) e 2 retroprojetores portáteis. A sala de informática dispõe de 1 aparelho de rede local.

Ressaltamos que a escola é considerada um modelo, razão pela qual frequentemente recebe visitas de representantes da Secretaria da Educação, da mídia e de empresários estrangeiros. Sua estrutura escolar, como integrante do PEI, é superior à da maioria das escolas de regime parcial, inclusive, o prédio passou por reforma antes de fazer parte do programa. Em decorrência do volume de investimento, a pressão por resultados sobre a gestão é muito significativa, assim como sobre o corpo docente e discente.

Com efeito, a transição para o “Novo Ensino Médio” trouxe algumas consequências. A turma de 2023 foi a primeira a se formar nessa modalidade, o que gerou preocupação e ansiedade entre esses estudantes em comparação àqueles de turmas anteriores, especialmente os que estavam focados no vestibular. Por essa razão, estudavam em cursinhos, mesmo com uma jornada escolar de nove horas diárias. Entre esses estudantes, notava-se uma sensação de desamparo por parte do Estado, expressa em falas como: “Bem na nossa vez houve mudança do currículo...”. Assim, os alunos sentiram-se abandonados em decorrência da contundente mudança curricular do Ensino Médio, que resultou na perda de aulas de componentes curriculares importantes para esse público, já desafiado pelo contexto social para, ingressar no ensino universitário.

Como consequência, os discentes não valorizavam determinadas disciplinas, especialmente aquelas que não pertenciam à e que integravam os itinerários formativos. Eles demonstravam comportamentos um tanto apáticos, o que exigia dos docentes ferramentas para tornar as aulas atrativas, alinhadas aos saberes requeridos nos vestibulares ou mais voltadas ao contexto dos alunos.

Quanto aos três alunos participantes da pesquisa, seus perfis eram diversos: dois deles, oriundos da classe média, apresentavam melhor condição econômica; o terceiro aluno enfrentava maior dificuldade financeira. A amostra incluiu duas meninas e um menino, de salas diferentes.

Ao longo do trabalho surgiram muitos desafios, que resultaram em boas oportunidades de aprendizado para os envolvidos, afinal, como nos ensina João Guimarães Rosa na obra *Grandes Sertão: Veredas*, “a vida é assim: esquentada e esfria,

aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (Rosa, 1994, p. 449).

3.3 O conflito disparador da temática

Era uma quarta-feira comum, os docentes estavam reunidos na sala 7, como de costume, para a reunião de aula de trabalho pedagógico coletivo geral (ATPCG). Nesse dia em especial, a vice-diretora estava no comando da escola, pois o diretor havia sido convocado para uma formação fora da unidade. Enquanto a coordenadora presidia o encontro, os presentes começaram a ouvir vozes, gritaria, xingamentos, algo não usual na instituição. Então se lembraram de que os alunos estavam em um campeonato de futebol. O barulho de confusão aumentou, e alguns professores foram averiguar o que estava acontecendo: tratava-se de uma briga.

A gestora solicitou que os presentes ajudassem a conduzir os alunos para as salas de aula, a fim de que pudesse controlar os ânimos e identificar o que estava de fato ocorrendo. Cada docente assumiu a sua sala de coordenação, já que aquele era o momento de formação pedagógica e não havia aulas atribuídas. No calor do momento, contudo, a questão era como controlar uma situação de violência com centenas de alunos. Todos auxiliaram e conversaram com os alunos. Para nossa surpresa, a sala sob nossa coordenação, a terceira série D, estava diretamente envolvida na confusão. Os alunos dessa sala estavam jogando com a turma da segunda série D. Os mais novos, ao perceberem que perderiam o jogo, começaram a hostilizar uma menina que integrava o time (e jogava muito bem!) junto com os meninos. Adicionalmente, o time da segunda série adotou jogadas violentas e atitudes antidesportivas em relação à torcida rival, em especial, direcionadas às meninas. Como o ego dos adolescentes geralmente é muito frágil, somando-se o fato de que o responsável por julgar a partida também era aluno e não conseguiu desempenhar o papel de juiz, os jogadores mais velhos optaram pelas vias de fato, seguindo o exemplo de alguns de seus ídolos (jogadores profissionais). Assim, começaram a trocar socos e pontapés na defesa de suas honras e de suas namoradas. Os docentes se viram, então, atuando como formadores, e não mais como participantes de formação no momento da ATPCG.

3.4 A busca pelo tema da produção textual

É relevante destacar que, em 2023, sete torcedores morreram no Brasil (G1, 2023). Um dos casos mais marcantes foi o da jovem Gabriela Anelli, torcedora do Palmeiras atingida no pescoço por uma garrafa de vidro. O incidente ocorreu após uma briga entre as torcidas de Palmeiras e Flamengo, durante confronto em 8 de novembro, no Allianz Parque, em São Paulo. O levantamento apresentado na reportagem indica que o aumento de mortes em brigas de torcidas iniciou em março daquele ano, mês com maior número de óbitos.

Nesse contexto de violência, no mesmo ano, o jogador do Real Madrid, Vinícius Júnior, agiu combativamente em relação ao racismo sofrido na Espanha, durante uma partida de futebol contra o time Valencia, fato que repercute até os dias de hoje.

No ano de 2023, também ocorreu a Copa do Mundo de Futebol Feminino, mas não houve nenhuma paralisação nas atividades cotidianas para assistir às partidas. As aulas não foram suspensas, e os bares não realizaram grandes promoções. Os salários das jogadoras não se equiparam aos dos jogadores. Enquanto o sonho de se tornar atleta profissional está presente na vida de 63,8% dos meninos brasileiros, apenas 34% das meninas compartilham o mesmo objetivo (Souza, 2023).

Todos esses elementos descritos estavam presentes na realidade observada no ano de 2023. Hoje, parecem tão óbvios. Mas para que as situações se aclarassem, foram necessários tempo e auxílio. Como aponta Guimarães Rosa (2010, p.15), “a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto mais em baixo, bem diverso do que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?”.

Como professora de redação, responsável por quatro turmas (duas da área de Humanas e duas da área de Exatas), precisávamos desenvolver o gênero dissertativo-argumentativo visando aos exames vestibulares e pensar em possíveis temas para sugerir aos alunos, que eram bastante heterogêneos. Em um primeiro momento, com tantas demandas inerentes à rotina de uma professora de PEI, mestrande e mãe de uma criança neurodivergente, não foi fácil definir a temática. Então, consideramos perguntar aos mais interessados: os estudantes. Decidimos, assim, fazer uma enquete, afinal, tratava-se de uma instituição que fomenta o protagonismo juvenil. Essa ação foi realizada. Questionamos as turmas a respeito da

temática para a tão temida redação do Enem, e apenas algumas alunas responderam. A resposta revelou-se surpreendente: futebol!

Lembramos, então, do fato ocorrido entre os alunos durante a partida de futebol e pensamos em como planejar ações que os levassem a refletir acerca das diversas circunstâncias que envolvem esse fenômeno cultural tão apaixonante. Assim, vislumbramos Paulo Freire e Carlos Drummond de Andrade em uma imensa comemoração. Pensamos nesses nomes porque o educador Paulo Freire defendia uma educação crítica e participativa, e o poeta Carlos Drummond de Andrade era apaixonado por futebol, tendo refletido sobre ele: “Confesso que o futebol me aturde, porque não sei chegar até o seu mistério. Entretanto, a criança menos informada o possui. Sua magia opera com igual eficiência sobre eruditos e simples, unifica e separa como as grandes paixões coletivas. Contudo, essa é uma paixão individual mais que todas” (Andrade, 2014, p. 20).

Ter a iluminação inicial sobre um tema não é suficiente para desenvolver um projeto. Embora a catarse possa ser um impulsionador, a efetivação de iniciativas em ambientes como o escolar, que funcionam segundo estruturas hierárquicas, exige planejamento e ação deliberada.

Após o momento de epifania, procuramos a coordenadora na época para expor nossas ideias e intenções, bem como para informar que o projeto integraria nossa dissertação do mestrado profissional. Argumentamos que o apoio dos demais professores enriqueceria o projeto, mas como os alunos estavam organizados em itinerários formativos, com as turmas dispostas em áreas do conhecimento diferentes, estávamos com dificuldades de vislumbrar quem poderia colaborar. Os professores ministravam aulas para duas das quatro turmas, poucos ministravam aulas a todas elas, como nós. A gestora sugeriu que apresentássemos o projeto na reunião de ATPCG e fizéssemos o convite para a participação, com o que concordamos.

Posteriormente ao convite, dois docentes, um de Sociologia e outro de Educação Física, manifestaram interesse em participar. Contudo, não ministrávamos aulas para todas as turmas envolvidas no projeto. Assim, fizemos alguns ajustes para que eles pudessem estar em aulas de Língua Portuguesa ou de Redação, desenvolvendo atividades de suas respectivas áreas, e que pudéssemos nos apropriar dos saberes das áreas de conhecimento deles.

Para o desenvolvimento da temática da redação, os três professores das disciplinas Língua Portuguesa – Redação, Sociologia e Educação Física constituíram

um grupo cujo objetivo era promover o letramento dos alunos em cidadania, a partir do tema futebol, por meio de aulas multimodais, interativas, críticas e reflexivas, visando a uma leitura efetiva de si, do outro e do mundo. Esse processo constituiu o projeto pedagógico de linguagem.

O primeiro passo adotado pelos docentes foi elaborar um roteiro de leitura e ações, tendo como base o filme *Hooligans: fúria nos campos*¹⁵. O roteiro desenvolvido propôs ações de pré-leitura e de pós-leitura do filme, bem como atividades de pesquisa e discussões em pequenos grupos, tendo como pergunta norteadora da atividade “A linha é tênue entre a paixão e o fanatismo?”. Após essa etapa, ocorreu a socialização com toda a turma. As questões abordavam desde a origem dos *hooligans* e a violência entre as torcidas, traçando analogias com a realidade atual. Posteriormente, a discussão expandiu-se para além do filme, abrangendo outras formas de violência, como racismo, machismo e homofobia. Cada professor abordou o filme em sua aula, considerando a perspectiva da sua disciplina, para não restar dúvidas sobre a obra ou sobre o contexto socio-histórico e cultural.

A partir da pergunta norteadora mencionada, buscamos não apenas aprofundar a compreensão dos alunos sobre a temática, mas também capacitá-los para uma análise crítica e uma produção textual fundamentada, integrando as diversas perspectivas abordadas pelas diferentes disciplinas.

As ações do projeto foram desenvolvidas com o propósito de levar os alunos a discutirem a temática do futebol para além do esporte, explorando suas interfaces sociais e culturais. A utilização do filme, juntamente com o roteiro de discussão e a perspectiva multidisciplinar, proporcionou aos estudantes um repertório rico e complexo, essencial para a construção de uma visão crítica e para a fundamentação de seus argumentos na produção textual subsequente. Esse arcabouço teórico-prático, construído coletivamente, foi fundamental para o aprofundamento da compreensão sobre o tema e para a articulação dos saberes necessários à elaboração de um texto dissertativo-argumentativo consistente, alinhando-se aos objetivos do projeto pedagógico de linguagem.

¹⁵ O filme aborda a vida de Matt Bruckner (Elijah Wood). Após ser expulso injustamente da Universidade de Harvard, decide ir para a casa da irmã em Londres. Lá ele faz amizade com seu cunhado, Peter Dunham (Charlie Hunnam), que o apresenta ao submundo dos *hooligans* do futebol inglês. Logo, Matt aprende a marcar seu território, por meio das amizades que desenvolve nesse universo secreto e violento de conflito entre torcidas.

3.5 O trabalho com o texto dissertativo-argumentativo

Como professora de redação, já no primeiro dia de aula, os alunos nos questionam acerca da “redação do Enem”: quando as aulas sobre o gênero vão começar, qual tema será selecionado, quantas linhas precisam escrever, nossa opinião sobre usar um modelo pronto disponível na internet. Notamos que uma parcela significativa dos alunos compreende o peso da nota da redação, por isso manifestam interesse em aprender a escrever adequadamente nesse contexto comunicativo.

Em contraposição, há aqueles que dizem ter uma escrita ineficiente para esse fim, sentem insegurança ao redigir e avisam que nos darão trabalho. Há, ainda, os que parecem não se importar. Estes são, comumente, os que mais desafiam o professor e precisam ser engajados e conscientizados da importância de abordar todo o processo de compreensão do gênero dissertativo, tanto na esfera do discurso oral quanto na esfera do discurso escrito.

Independentemente do perfil discente, cabe ao professor o papel de mediar o conhecimento, com o objetivo de despertar no estudante a motivação, o empenho e a consciência da relevância social de se comunicar eficazmente por meio desse gênero.

Iniciamos a abordagem explicando que as aulas levariam certo tempo para se consolidarem, mais de um mês, pois ocorreriam por etapas. Em seguida, explicitamos as habilidades e os conteúdos que seriam desenvolvidos, assim como o objetivo de determinada aula, a finalidade do seu conteúdo e como eles seriam avaliados (contínua e formativamente).

Com respeito à temática, informamos aos estudantes que ela seria escolhida posteriormente, considerando suas sugestões e as de outros docentes, isso porque, alinhados a Leite *et al.* (2021, p. 22), entendemos que “a qualidade da mediação pedagógica poderá indicar a qualidade afetiva de ação do sujeito/aluno com o objeto/conteúdos abordados”. Para esses autores, a afetividade é um dos aspectos centrais nos processos educacionais, pois aproxima o aluno do objeto de conhecimento. Assim, para o bom andamento do projeto é essencial que o aluno esteja no centro das ações e se sinta incluído no planejamento e na execução das aulas.

Após apresentar o objetivo do aprendizado do gênero em questão, a etapa seguinte consistiu em verificar os conhecimentos prévios dos alunos, o que a turma sabia a respeito do gênero. Colocamos na lousa os conceitos apresentados pelos estudantes e ampliamos a noção deles referente ao texto. Depois, explicamos as competências do Enem, uma vez que os textos produzidos no contexto dessa prova seriam avaliados segundo tais competências. Também apresentamos a tábua de correção, baseada na cartilha do Inep (2024a) e que orienta a correção das redações. Nessa etapa, realizamos a leitura compartilhada por fileiras: de posse do material impresso, cada aluno leu um tópico e aos demais foi solicitado expor o que compreenderam, na sequência, esclarecemos as dúvidas e demos exemplos positivos e negativos acerca do item lido.

Posteriormente, a fim de levar os alunos à reflexão sobre o que é possível abordar nesse tipo de texto, lançamos a seguinte pergunta: “Qual é a diferença entre as sentenças abaixo? 1) A terra é um planeta do sistema solar. 2) O funk é uma música de mau gosto”. Normalmente, os estudantes percebem que a sentença 1 refere-se a uma verdade científica e a sentença 2, uma opinião. A discussão resultante levou à questão sobre o posicionamento favorável ou não. Como a pergunta causou interesse, perguntamos se poderíamos supor que é polêmica. Os alunos prontamente responderam afirmativamente. Questionamos por que a sentença 1 não era polêmica. Eles responderam que não era por se tratar de uma verdade científica, comprovada.

Continuamos a aula explicando o que poderia ser discutido em um texto dissertativo-argumentativo. Também esclarecemos a diferença entre tema (recorte do assunto, é mais específico) e assunto (genérico, mais amplo); quais exames cobram tema (Enem) e quais cobram assunto (Fuvest/Vunesp/Provão Paulista) e como proceder em cada situação. Então, retomamos a competência do Enem que versa a respeito da fuga do tema e suas implicações. Para finalizar esse tópico de aula, solicitamos a um aluno que me convencesse de que o *funk* é bom, e a outro que me convencesse do contrário. A atividade foi realizada com o auxílio dos colegas de turma, e os prós e contra foram anotados na lousa. Perguntamos que movimento eles fizeram para nos convencer a respeito do *funk*, ao que eles responderam que foi a argumentação. Na sequência, perguntamos o conceito de argumentação: alguns tentaram responder, outros explicaram de forma confusa e houve os que responderam corretamente. Anunciamos, então, que esse seria um dos próximos assuntos da aula.

Geralmente, para abordar os conceitos de tese e argumento, iniciamos a aula cantando a canção *Minha alma*, do grupo O Rappa. Na sequência, perguntamos onde estão a tese (opinião) e os argumentos. Depois, apresentamos o clipe da música, fazemos o entendimento da letra e retomamos as questões sobre tema, tese e argumentos. Nessa fase, não é incomum alguns alunos enfrentarem dificuldades em identificar a tese e os argumentos no texto poético. As inferências foram construídas coletivamente – por nós e pelos alunos. Para finalizar, destacamos os conceitos de tese, argumentação e conclusão.

Os próximos estágios do projeto foram realizados pormenorizadamente, de acordo com os parágrafos da produção textual dos alunos. As aulas dessa fase foram dedicadas, exclusivamente, à abordagem da introdução. Assim, falamos sobre o que uma introdução deveria trazer e como introduzir o texto, com exemplos de redações nota mil no Enem, finalizando com exercícios de associação e escrita. O mesmo processo foi adotado para tratarmos do movimento argumentativo e da conclusão. Em relação à conclusão, adiantamos questões gramaticais, como nexos conclusivos, e explicamos a importância de abordar os direitos humanos, bem como garantir a viabilidade das ações sugeridas na proposta de intervenção e sua coerência com a tese e com os argumentos, considerando os elementos que a compõem: ação, agente, meio, finalidade.

Na última etapa do trabalho com o gênero dissertativo-argumentativo, aprofundamos os elementos de coesão e coerência gramaticais. Expusemos excertos de produções textuais de ex-alunos, em que foi possível observar falhas de coesão. Então, desafiamos os alunos a encontrar os desvios e propor melhorias ao texto. Em seguida, expusemos a teoria que embasa o processo que realizaram. Posteriormente, trabalhamos as inferências por meio de questões presentes no livro didático e em provas de vestibular.

Como havíamos abordado todos os elementos que permeiam uma dissertação e estávamos com o tema plenamente desenvolvido, inclusive com os textos de apoio estudados, marcamos a data para elaboração da primeira versão do texto. Observamos que, na fase de planejamento (pré-texto), tal registro é solicitado na ocasião em que estamos lendo os textos motivadores e discutindo a temática. Reservamos um instante para essa etapa em especial.

Os alunos tinham uma data limite para a entrega da primeira versão. Conforme foram entregando, a correção foi realizada com base na tábua de correção (Figura

12), tendo em vista as competências do Enem previamente explicadas. Na tábua de correção correspondente a cada texto avaliado, foram inseridas, eventualmente, questões reflexivas na marginalia e, quando necessário, também a transcrição de algum trecho cuja essência da ideia do autor foi preservada, aliando-o à adequação do gênero ou da gramática ou dos dois (Apêndices E, I, M).

Destacamos que o estudante, após receber a sua redação corrigida, poderia reescrevê-la, em conformidade com a intervenção docente, quantas vezes julgasse necessário ou até atingir uma boa nota, no caso de alunos que não haviam atingido a média, respeitando-se os prazos de entrega de nota. A nota final da produção foi considerada aquela maior que o aluno atingiu.

A nota ainda é uma necessidade requerida pelo sistema educacional ao qual pertencemos. Contudo, para não nos atermos unicamente ao aspecto classificatório, a devolutiva compartilhada e a oportunidade de variadas revisões (3ª fase do processo de escrita) e editorações (4ª fase do processo de escrita) configuram-se como uma avaliação continuada e formativa, conforme defendido por Black *et al.* (2018, p. 156), ou seja, trata-se de um “processo de avaliação no qual a prioridade tanto no seu planejamento quanto na sua implementação [é] servir ao propósito de promover as aprendizagens dos estudantes”. Este foi o objetivo primordial do trabalho desenvolvido.

De fato, o percurso da produção textual transcorreu conforme descrito; alguns alunos não reescreveram o texto, porque consideraram o desempenho inicial suficiente; outros receberam auxílio no desenvolvimento da única versão que fizeram. Aqueles que participaram do processo de escrita e reescrita obtiveram um bom resultado, como podemos observar na sequência.

3.6 A tábua de correção das produções textuais

Escrever eficazmente não é uma tarefa fácil. Esse fato é corroborado por relatos de escritores experientes, como nos aponta Passarelli (2012), que apresenta exemplos de como os autores driblam o desafio do papel em branco. Entre eles, destaca-se o relato da jornalista Patrícia Melo, que reflete bem o que os alunos pesquisados experimentaram, ao apontar tal enfrentamento por meio de “muito trabalho e com transpiração” (Passarelli, 2012, p. 43).

Nesse contexto, é inegável a árdua e, por vezes, dolorosa tarefa para o aluno da rede pública de ensino desenvolver uma produção textual “aos moldes do Enem”. Dessa forma, a nossa atuação docente na correção do texto não pode ser meramente classificatória e superficial, limitando-se à atribuição de nota e ao grifo de erros. Essa etapa representa apenas uma pequena parcela do processo de avaliação de qualidade e se mostra pouco produtiva.

Do ponto de vista formativo, a avaliação que encaminha, efetivamente, para a aprendizagem, conforme Black *et al.* (2018), é aquela que disponibiliza informações que capacitam os envolvidos no processo a se autoavaliar e a implementar as mudanças necessárias. Este é o conceito da avaliação formativa que, no presente trabalho, se materializa por meio da devolutiva entre aluno-professor-texto, utilizando a tábua de critérios de correção.

As tábuas de critérios de correção constituem uma ferramenta cuja função é estabelecer parâmetros para a avaliação dos textos produzidos em aula, mitigando a subjetividade e fornecendo suporte a professores e alunos no processo de aprendizagem da escrita do texto, o que possibilita uma devolutiva eficaz.

Nesta pesquisa, a tábua de critérios utilizada foi inspirada em Passarelli (2012, p. 261), conforme apresentado na Figura 11, a partir da qual incorporamos adaptações para alinhá-la aos requisitos do Enem, como ilustrado na Figura 12, por se tratar do exame mais complexo e foco do público-alvo avaliado.

Figura 11 - Tábua de critérios de correção proposta por Passarelli (2012)

Eixo	Crítérios
1. Compreensão da proposta, análise do tema e respeito às características do tipo/gênero solicitado	1.1 Abordagem do tema com fidelidade à proposta, com base em um projeto de dizer com marcas de autoria e em repertório cultural produtivo.
	1.2 Construção textual compatível com estrutura e características do tipo/gênero textual solicitado.
	1.3 Ocorrência de estruturas sintáticas que permitam a visualização clara do objetivo expresso (desenvolvimento/explicitação de ideias apresentadas/conclusão).
	1.4 Escolha de título adequado ao desenvolvimento realizado.
2. Organização da argumentação	2.1 Defesa de um ponto de vista sobre o tema baseada em apropriado processo de seleção, organização e interpretação de informações.
	2.2 Construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posição discursiva do locutor em relação ao ponto de vista defendido.
	2.3 Desenvolvimento do tema com criticidade e utilização de referências pertinentes, com presença de articulação das ideias presentes nos textos de apoio.
	2.4 Emprego adequado da linguagem em relação ao grau de formalidade exigido pelo contexto de produção.
3. Coesão textual	3.1 Utilização de sinônimos, hiperônimos e hipônimos.
	3.2 Utilização de pronomes e elipses.
	3.3 Emprego de elementos de conexão sequencial e marcadores conversacionais.
	3.4 Segmentação do texto em parágrafos e uso de pontuação.
4. Norma culta	4.1 Respeito às convenções ortográficas e à acentuação gráfica.
	4.2 Concordância verbal e nominal.
	4.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais.
	4.4 Regência nominal e verbal e colocação pronominal.
5. Realização de proposta de intervenção	5.1 Realização de proposta pertinente ao tema/problema abordado.
	5.2 Desenvolvimento consistente da proposta.
	5.3 Respeito aos direitos e valores humanos, considerando a diversidade sociocultural.
	5.4 Apresentação de proposta original, revelando solidariedade compartilhada, cidadania ativa.

Fonte: Passarelli (2012, p. 261).

Figura 12 - Tábua de correção baseada nos critérios do Enem

C1 demonstra domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	2 pontos	EXCELENTE domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	1,60 pontos	BOM domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	1,20 pontos	Demonstra domínio MEDIANO da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	0,80 pontos	Demonstra domínio INSUFICIENTE da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	0,40 pontos	Demonstra domínio PRECÁRIO da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	0 ponto	Demonstra DESCONHECIMENTO da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
C2 Compreende a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para desenvolver o TEMA dentro do GÊNERO	2 pontos	Desenvolve o Tema com argumentação consistente, repertório cultural produtivo e excelente domínio do gênero.
	1,60 pontos	Desenvolve o Tema com argumentação consistente, e bom domínio do gênero.
	1,20 pontos	Desenvolve o Tema com argumentação previsível e apresenta domínio mediano do gênero.
	0,80 pontos	Desenvolve o Tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do gênero (não atende proposta de intervenção, tese, argumentos).
	0,40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, demonstra domínio precário do gênero.
	0 ponto	Fuga do tema/ não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Redação anulada.
C3 Seleciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	2 pontos	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionadas ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria , em defesa de um ponto de vista.
	1,60 pontos	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionadas ao tema proposto, de forma organizada, com indícios de autoria , em defesa de um ponto de vista.
	1,20 pontos	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionadas ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e poucos organizados, em defesa de um ponto de vista.
	0,80 pontos	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionadas ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e, limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
	0,40 pontos	Apresenta informações, fatos, opiniões pouco relacionadas ao tema, ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
	0 ponto	Apresenta informações, fatos, opiniões não relacionadas ao tema, ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
C4 Demonstra conhecimento dos mecanismos LINGÜÍSTICOS necessários para a construção da ARGUMENTAÇÃO	2 pontos	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
	1,60 pontos	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
	1,20 pontos	Articula as partes do texto, de forma mediana , com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

C5 Elabora proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	0,80 pontos	Articula as partes do texto, de forma insuficiente , com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
	0,40 pontos	Articula as partes do texto de forma precária .
	0 ponto	Não articula as informações.
	2 pontos	Elabora muito bem a proposta de intervenção, de forma detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
	1,60 pontos	Elabora bem a proposta de intervenção, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
	1,20 pontos	Elabora, de forma mediana , proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
	0,80 pontos	Elabora, de forma insuficiente , proposta de intervenção relacionada ao tema, ou proposta não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
0,40 pontos	Apresenta proposta de intervenção vaga ou apenas citada , precária ou relacionada apenas ao assunto.	
0 ponto	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.	
Tábua de critérios de correção do gênero dissertativo-argumentativo aos moldes do ENEM.		
OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA:		

Fonte: elaborado pela autora.

Para aprimorar a qualidade da devolutiva ao aluno, inserimos o campo “Observações da professora”, no qual podemos apresentar questões que promovam reflexões, assim como comentários personalizados, conforme a necessidade formativa de cada aluno.

A tábua é apresentada aos estudantes no início das aulas sobre o gênero dissertativo-argumentativo, pois é importante que eles conheçam os critérios de avaliação a que serão submetidos. Ademais, essa ferramenta tem estreita relação com os elementos que constituem o gênero que ele redigirá.

No contexto avaliativo, o medo de errar é muito comum, e na adolescência, torna-se um desafio considerável conscientizar os discentes de que o erro faz parte do processo de aprendizagem da escrita. Por essa razão, apresentar a tábua logo de início aos alunos, para informá-los sobre a metodologia a ser utilizada, é importante para lhes dar maior segurança.

Notamos que as observações constantes na tábua corroboram o que Passarelli (2012, p. 62-63) aponta a respeito do que assevera Bach (1991, p. 239): “Para guiar o melhor possível o trabalho de reescrita, aquele que corrige terá o cuidado de

diferenciar os problemas encontrados e de os enunciar numa linguagem clara, que representa um ponto real de apoio”.

No que concerne ao trabalho que realizamos na devolutiva, por meio do campo “Observação da professora”, foi preciso redigir trechos contendo elementos do gênero e/ou gramaticais que o aluno não havia desenvolvido satisfatoriamente, como a tese ou um organizador argumentativo importante. Nessa situação, além de mediadora, atuamos como corretora da produção textual para que o estudante pudesse compreender como elaborar determinada estrutura do texto, cumprindo o papel formativo dessa ferramenta de correção.

3.7 Procedimentos didático-pedagógicos para o ensino do texto dissertativo-argumentativo

O trabalho desenvolvido pautou-se na execução de: 1) um projeto pedagógico de linguagem; 2º) etapas do processo de escrita. Destacamos que fundamentamos esses pontos no pensamento de Passarelli e Gomboeff (2022, p. 26-27):

Trata-se de uma abordagem teórico-prática em que ensino implica necessariamente mediação comprometida do professor que apresenta proposições as quais impulsionam o pensar mais autônomo e mais propício à aprendizagem, porque encoraja os discentes a construir respostas por meio de problematizações.

No que tange à motivação de realizar as aulas pelo prisma do projeto de linguagem, vale esclarecer que a argumentação é inerente a todas as disciplinas do currículo paulista do ensino médio. Além disso, o grupo docente ponderou ser uma metodologia eficaz para melhor atingir o objetivo da aprendizagem, posto que seriam três professores desenvolvendo aulas com o mesmo objetivo, conduzidos pela mesma temática, assim, atenderia com profundidade às três áreas do conhecimento representadas pelos professores participantes do projeto. Ademais, a turma em questão passaria por exames internos e externos que demandariam competência escritora da dissertação argumentativa.

Efetivamente, a junção das três disciplinas foi planejada porque o componente curricular de Sociologia é importante tanto para abordar as problemáticas que impactam a sociedade, como para debatê-las; a disciplina de Educação Física está ligada ao assunto do futebol como esporte e como cultura do nosso país; o

componente de Língua Portuguesa é base para se adquirir qualquer conhecimento, sendo essencial para mobilizar a temática do futebol por meio da linguagem escrita, bem como os elementos dos gêneros debate e dissertação argumentativa em diversas modalidades comunicativas: textos impressos e orais e vídeo.

Com o propósito de atender a uma demanda percebida pelos docentes na escola, o grupo de professores optou pelo filme *Hooligans: fúria nos campos*, em que são relatados casos de violência entre torcidas, como já destacamos, o que se alinhava ao que havia sido observado em relação a atitudes de alguns adolescentes nas ocasiões de campeonatos. Para conferir atualidade à atividade, os docentes produziram um roteiro com algumas questões acerca do filme e do contexto social, especialmente quando o assunto é futebol. O intuito era levar os estudantes, após assistirem ao filme, a pesquisar e debater em pequenos grupos alguns pontos, para, na sequência, poderem elaborar suas considerações, com a mediação dos docentes. Assim, a partir daí, os jovens reuniriam o repertório necessário para a escrita do texto dissertativo-argumentativo.

As perguntas elaboradas pelos professores foram: 1) Quem são os *hooligans*?; 2) De onde vem o termo?; 3) O que, na opinião de vocês, motiva a violência entre as torcidas? Quais são as emoções provocadas no organismo?; 4) No Brasil, há situações análogas às assistidas no filme? Exemplifique; 5) É comum em jogos de times brasileiros, atletas negros serem associados a macacos? De onde vem, historicamente, esse apelido? Por que ele é utilizado para identificar os jogadores? Dê exemplos concretos de esportistas que vivenciam isso; 6) Todos nós, seres humanos, temos ímpetos violentos? Em quais situações se faz necessário o uso da força bruta, se ela realmente se justifica? Use cenas do filme para justificar suas respostas; 7) Quais são os benefícios do futebol?; 8) No Brasil, de acordo com a lei nº 3.199/1941, art. 54, era proibido que as mulheres jogassem futebol. Somente em 1979, o esporte em questão foi legalizado para esse público. Nesse sentido, a jogadora Marta recusou usar chuteiras de marcas famosas por sentir-se desvalorizada em relação aos atletas homens, pois o valor de patrocínio entre os gêneros é muito desigual. Esses fatos mencionados são sinais de que fenômeno social?; 9) Por que, nos torneios estudantis ou de várzeas, há conflitos, violências aos moldes dos grandes campeonatos?; Como se deve proceder para que nos ambientes escolares isso não ocorra?; 10) Quantos jogadores de futebol, homens, são assumidamente homossexuais? Em outros esportes é comum a participação desse público? No

futebol feminino, há mulheres com relacionamentos homoafetivos. Por que esse “tabu” com os jogadores de futebol masculino?

Essa etapa do projeto foi dividida entre os docentes, pois, conforme mencionamos, somente a professora de Língua Portuguesa ministrava aulas para as quatro turmas, os demais lecionavam cada um em duas salas diferentes. Embora tivéssemos a compreensão de que o ideal seria que essa atividade fosse desenvolvida nas aulas de Sociologia, visto que teria maior impacto, pela dificuldade de executar dessa forma, os professores se alinharam quanto aos procedimentos a serem efetuados. Assim, em duas turmas, os titulares de Língua Portuguesa e de Educação Física conseguiram se juntar para conduzir o debate, ao passo que nas outras duas salas o professor de Sociologia realizou essa abordagem.

Na sequência da apresentação dos grupos, por meio da troca de ideias e dados colhidos nas aulas de redação, os discentes entraram em contato com o tema delineado e com os textos de apoio selecionados previamente pelos três docentes, uma vez que as aulas específicas sobre o texto dissertativo-argumentativo já haviam sido ministradas pela professora de Língua Portuguesa.

Após essa fase, foi apresentada a proposta de redação, a qual, por sua vez, foi desenvolvida como produto do projeto pedagógico de linguagem. Posteriormente, os textos foram corrigidos com base na tábua de correção apresentada anteriormente, Figura 12, que se alinha às competências do Enem. A nota final da produção foi compartilhada entre os docentes envolvidos, que a utilizaram para compor a média do bimestre em questão.

Na sequência, temos a proposta de redação apresentada aos alunos.



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Diretoria de Ensino Centro-Oeste
EE [REDAÇÃO]



Proposta de Redação- 3º ano 2023

→ Leia os textos motivadores com atenção, mobilize os conhecimentos que você construiu ao longo do seu percurso estudantil, para redigir uma dissertação argumentativa sobre o tema: **“O Futebol no limiar entre o fanatismo e a paixão nacional. Como equilibrar essa equação?”**, em modalidade escrita formal da língua portuguesa, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Texto 1- Futebol-

José Roberto Torero

Anderson, Diogo, Wellington

Nada tem mais importância agora. Nem a defesa acrobática, o passe milimétrico, o drible desconcertante, o lançamento que desenha um arco perfeito, a bola que se aconchega no peito do centroavante, o chute que estufa a rede, a torcida que grita de felicidade... Nada mais tem graça nem gosto. Morreu Anderson. Morreu Diogo. Morreu Wellington.

Um não verá mais os gols de Tevez, outro não falará mais que Leão é o melhor técnico do Brasil, outro não dirá com orgulho que seu time foi fundado no século retrasado. Morreram Anderson, Diogo e Wellington.

Os assassinos foram outros torcedores, outros que compartilhavam o mesmo gosto pelo futebol. Só mudavam a camisa e a bandeira. Tanto assassinos quanto assassinados cantavam os hinos de seus clubes, economizavam para comprar ingressos e abraçavam seus colegas após um gol.

Anderson, Diogo e Wellington eram jovens. Seus times ainda marcarem milhares de gols e ganharam centenas de partidas. Por eles, Anderson, Diogo e Wellington viariam, pulariam, dançariam, beberiam, dariam risadas, chorariam. Mas agora não há mais Anderson. Não há mais Diogo. Não há mais Wellington.

Seus assassinos são covardes que matam quando estão em maioria ou armados. São jovens que não se veem representados em nada. Nem partidos, nem associações de bairro, nem sindicatos, nem igrejas. Nada. Só se veem em seu time. Seu único grupo é sua torcida. É uma gente que diz que o futebol é a principal coisa de sua vida. E, quando isso acontece, alguma coisa está errada.

O futebol não é mais importante que a arte, que a política, que o Brasil, que sua cidade. Não é mais importante que Anderson, que Diogo, que Wellington.

Os torcedores que mataram estes torcedores não fundaram o São Paulo, o Palmeiras ou o Corinthians. Não jogaram por eles, nem trabalham para eles. Não fizeram sua glória nem conquistaram campeonatos. Se estes assassinos não existissem, seus times não jogariam pior nem melhor. São só pagantes de ingressos. Talvez os torcedores-assassinos pensem que, por fazer parte de uma torcida, por amar um clube, façam parte de uma coisa maior.

Mas o futebol não é uma coisa maior. O futebol é só futebol. E, na verdade, na verdade mesmo, o futebol não tem

nenhuma importância. Ele não cura doenças, ele não asfalta ruas, não constrói esgotos, não dá aumento nem amor. É só um esporte. E os times são apenas agremiações que nasceram para praticar este esporte. Não nasceram para ser o motivo de uma vida. Ou de uma morte.

Anderson, 26 anos, foi espancado por 15 pessoas.

Diogo, 23 anos, morreu com uma bala nas costas.

Wellington, 25 anos, foi baleado na cabeça.

Hoje não vejo a menor graça em escrever sobre futebol. O futebol é assassino. O futebol é desonesto. O futebol é dinheiro e violência, é cobiça e ódio. Nada mais tem importância hoje. Nada. Só Anderson, Diogo e Wellington.

O país do futebol

Há poucos dias dei uma entrevista para estudantes que me perguntaram se o Brasil é o país do futebol. Falei que sim, e, confesso, com orgulho. Disse que nenhum outro país joga tão bem quanto nós, nenhum tem tantos jogadores em qualidade e quantidade. Hoje, acho que fui uma besta. Um imbecil. Pensando melhor, é uma vergonha ser o país do futebol. Orgulho seria se fôssemos o país da democracia, da honestidade, o país sem fome, sem assassinatos. Você não escuta dizerem que a Índia é o país do críquete, que Cuba é o do beisebol, que os EUA são o do futebol americano, que a China é o do tênis de mesa. E não escuta porque eles são bem mais que isso. Ser o país do futebol é pouco para o Brasil. Um prêmio de consolação. E que não consola.

São Paulo, quinta-feira, 20 de outubro de 2005 **FOLHA DE SÃO PAULO esporte**

Texto 2



* Racista- está escrito na camiseta do torcedor.



Certo! A seleção feminina de futebol agora vai ter um uniforme exclusivo. Pode subir UM degrau!



Texto 3

9 benefícios do futebol para a saúde

Por: Tobias Sklar

Atualizado em 16 de novembro de 2022

O futebol é o esporte mais popular e tradicional do Brasil — não à toa somos o “país do futebol”. Só que além de fazer parte da nossa cultura, esse esporte também é uma excelente opção para quem gosta de praticar atividade física. E isso se deve ao fato de o futebol ser considerado um exercício físico completo, que permite ao praticante trabalhar movimentos de alta intensidade e variação.

Entre chutes, corrida, saltos e giros, os benefícios do futebol chamam a atenção por conseguir manter o corpo saudável de diversas maneiras. Entretanto, como todo esporte, é importante tomar alguns cuidados antes de ir bater uma bola com os amigos.

Abaixo, separamos algumas informações muito úteis sobre futebol para você, entre benefícios e cuidados necessários para praticá-lo. Confira!

9 benefícios do futebol

1. Ajuda a emagrecer

Quando você está jogando futebol, durante toda a atividade, o seu corpo todo precisa trabalhar em conjunto. Essa movimentação constante faz com que ocorra uma grande perda de calorias e queima de gordura corporal, ajudando a emagrecer. Durante somente 1 hora, é possível perder por volta de 450 a 600 calorias — o que é bastante!

2. Acelera o metabolismo

Como todo o corpo é trabalhado intensivamente, isso acaba fazendo com que o metabolismo funcione mais rapidamente. Isso também auxilia no emagrecimento, pois contribui para uma queima maior de calorias, que pode durar até muitas horas depois da prática do esporte. Só que é bom tomar cuidado com o metabolismo acelerado, pois ele pode dificultar o ganho de peso e causar alguns problemas.

3. Influência na socialização

Por se tratar de um esporte coletivo, o futebol permite que você tenha contato com diversas pessoas e troque diferentes experiências. Por meio da socialização, você consegue criar vínculos afetivos de diferentes graus e com diferentes pessoas.

4. Faz ganhar massa e dá força muscular

O futebol ajuda a trabalhar diversos grupos de músculos, principalmente os membros inferiores. A

musculatura superior e do abdômen também são trabalhados com frequência — estes mais por goleiros.

Tudo isso faz com que ocorra um crescimento e multiplicação de suas fibras musculares, o que ajuda você a ganhar mais força e massa muscular. O futebol, ainda, é um excelente aliado na definição/fortalecimento dos músculos das panturrilhas, coxas, glúteos, costas e do abdômen.

Quando o esporte é associado a outros treinos, como musculação, os seus efeitos no corpo se tornam ainda mais evidentes.

5. Melhora as funções pulmonar e cardíaca

Por ser uma atividade aeróbica que envolve muita corrida, o futebol melhora a respiração e oxigenação do sangue, estimulando a circulação sanguínea. Além dele também ser muito benéfico para o coração, já que melhora a resistência cardiovascular.

6. Previne diversas doenças e outros problemas de saúde

Esse é um dos principais benefícios do futebol. A prática do esporte ajuda na prevenção de uma série de doenças. Dentre elas, estão diversos problemas cardiovasculares, Alzheimer (pois trabalha concentração e raciocínio) e até algumas formas de câncer.

7. Diminui o estresse, ansiedade e as chances de depressão

O futebol proporciona a liberação de hormônios que trazem bem-estar, como é o caso da endorfina e da serotonina, além de ajudar na socialização. Por isso, o esporte diminui a sensação de estresse ou melancolia, o que o torna um grande aliado na prevenção e tratamento de transtornos como ansiedade e depressão.

8. Melhora a flexibilidade, a coordenação e a agilidade

No esporte, é necessário ter bastante agilidade e flexibilidade e um reflexo mais apurado para executar os dribles, dar passes certos e cumprir com as outras funções de seu posicionamento em campo.

Quando o jogador já está “craque”, ou seja, já desenvolveu certas habilidades e passa a ter mais facilidade e destreza com a bola no pé, o equilíbrio corporal acaba melhorando significativamente. O principal benefício disso é que ele acaba reduzindo os riscos de queda e fraturas ósseas.

9. Fortalecimento dos ossos

O enorme estímulo ao corpo faz com que diminua a perda de cálcio presente nos ossos. Pelo contrário: nosso

esqueleto fica ainda mais fortalecido. A quantidade de cálcio nos ossos de quem pratica futebol e esportes é maior em comparação aos que não praticam atividades físicas, por exemplo.

Com isso, o futebol acaba ajudando a prevenir a osteoporose, doença muito comum em idosos que faz os ossos ficarem mais frágeis e propensos a fraturas.

Fonte: <https://www.ativo.com/ativo/9-beneficios-do-futebol-para-saude-e-os-riscos-do-esporte/>

Texto 4

1. INTRODUÇÃO

O futebol brasileiro forma constantemente uma legião de talentos que brilham nos campos do Brasil e do Mundo. Os clubes e seleções nacionais são atrações dentro e fora do país. Mas o sucesso do esporte mais popular do Brasil ultrapassa as quatro linhas e as arquibancadas.

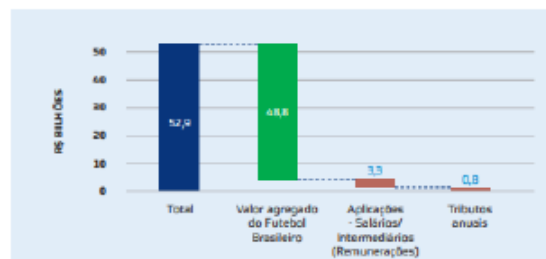
O futebol brasileiro é também uma indústria que movimenta bilhões de reais, gera milhares de empregos e contribui de forma significativa para a economia do Brasil. Para entender a dimensão do setor, é preciso analisar a cadeia produtiva do Futebol, seus atores, interações e movimentação financeira.

A cadeia completa do futebol tem como epicentros a CBF, as Federações Estaduais, clubes e atletas. Mas envolve também uma série de outras áreas que interagem com o esporte, criando uma grande rede que se completa e realimenta esse sistema. A definição dos direcionadores de impacto para o cálculo, bem como para o levantamento de empregos gerados pela indústria do esporte, foi realizada a partir da construção da cadeia produtiva do futebol brasileiro apresentada no segundo capítulo.



Este impacto na economia movimenta uma série de áreas que apoiam o Futebol através de patrocínios diretos e indiretos, enquanto o esporte contribui no desenvolvimento de outros tantos negócios, como hotelaria, aviação, alimentos e bebidas, transportes públicos, indústria do vestuário, dentre outros.

Além disso, o Futebol Brasileiro contribuiu com R\$ 3,3 bilhões em salários e encargos sociais pagos direta e indiretamente, bem como R\$ 761 milhões em tributos anuais, movimentando um total de R\$ 52,9 bilhões de reais no ano de 2018. (Gráfico 4.3)



Fonte: https://conteudo.cbf.com.br/cdn/2019/12/20191213172843_346.pdf

Texto 5- Publicado em 18/06/2023 - 08:30 Por Fabíola Sinimbu – Repórter da Agência Brasil – Brasília.

Saiba como a nova Lei Geral do Esporte atua no combate à discriminação

LGE prevê reclusão e multa para torcedores que se envolvam em brigas

Os últimos episódios de discriminação racial no futebol chamam a atenção para o debate sobre mudanças na legislação para combater esse tipo de crime. A nova Lei Geral do Esporte, que unifica a legislação esportiva brasileira, foi publicada na última quinta-feira (15), no Diário Oficial da União, após a sanção do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com vetos. (...) Segundo declarações da ministra dos Esportes, Ana Moser, o veto aconteceu por questões legais, já que a lei teve início com um projeto de iniciativa da Comissão Diretora do Senado Federal e a criação do órgão do Poder Executivo deve partir de uma proposta do governo federal. (...) Segundo Lelia Barros, o presidente Lula assinou um despacho para que o Ministério do Esporte encontre, em até 90 dias, a solução legislativa para preencher as lacunas criadas pelos vetos. "Estarei juntamente com o Ministério do Esporte trabalhando nas respostas para garantir uma legislação esportiva justa, igualitária e eficiente" afirma a senadora.

Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>

No tocante ao desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa – Redação e Leitura, para a redação do texto proposto, seguimos a perspectiva de Passarelli (2012), que envolve as seguintes etapas:

1) Planejamento (coleta e organização de material, dados e informações que fundamentam a elaboração do texto): essa fase foi desenvolvida por meio das ações do projeto pedagógico de linguagem, antes do debate. Os discentes apresentaram os dados colhidos na pesquisa; posteriormente, registraram os dados levantados pelos demais grupos. Ao tomarem ciência do tema proposto, complementaram informações que não haviam levantado anteriormente.

2) Tradução de ideias em palavras (primeira escrita do texto, conforme as características do gênero selecionado, e elaboração do rascunho): os discentes foram orientados a elaborar o rascunho da redação, utilizando os dados anteriormente levantados. Na sequência, marcamos a data para a produção textual. Solicitamos aos alunos que trouxessem as informações reunidas nas etapas de planejamento e de tradução de ideias em palavras. Para aqueles com maior grau de dificuldade na execução da tarefa de escrita, elaboramos material específico, com sugestões de introduções, para que se baseassem nela para continuar o texto a partir do movimento argumentativo ou para que desenvolvessem a própria tese e, na sequência, integrarem os demais elementos da dissertação. A seguir, apresentamos o documento mencionado.

Sugestões de introdução para a redação

Exemplo 1

É inquestionável a relevância do futebol no Brasil. Há um museu a respeito dele. Qualquer pessoa que queira, pode jogar em um campo improvisado, com uma bola inusitada. Trata-se de um esporte democrático. Há crônicas, esculturas, músicas, toda forma de arte sobre este tema que é um bem cultural desse país. Tal amor, não raras vezes, ultrapassa o limite do saudável e ancora-se no fanatismo letal, o qual cabe o matar ou morrer em nome de um ideal macabro, eis a problemática. Como equilibrar essa equação?

Exemplo 2

Na década de noventa, a banda Skank lançou a música “É uma partida de futebol”: “Bola na trave não altera o placar, Bola na área sem ninguém pra cabecear, Bola na rede pra fazer o gol. Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?” Esse trecho, embora antigo, sintetiza bem o sentimento de muitos brasileiros que almejam a posição de novo Neymar, seja pelo belo futebol, seja pelo belo salário, seja pela fama. Entretanto, poucos conseguem tal feito, resta, então, a participação em grandes torcidas, bem como a participação em jogos de várzea ou em campeonatos menores. De acordo com o site da Confederação Brasileira de Futebol (CBF), o futebol movimentou quase 53 bilhões em 2018, gerando 156 mil empregos. Infelizmente, nem tudo são gols, no país do futebol. Neste ano de 2023, oito torcedores morreram no Brasil, vítimas de violência de torcidas organizadas, o caso mais recente foi o da palmeirense Gabriela Anelli de 23 anos, atingida por estilhaços de garrafa aos redores do Allianz Park, casos lamentáveis que devem ser combatidos.

Exemplo 3

Versa o senso comum que o Brasil é um país cordial, o qual acolhe bem a quem chega aqui. É o lugar das belas praias, das lindas mulheres, de boas músicas e do futebol. Tudo isso não é mentira. Talvez uma romantização, tendo em vista que em tais afirmações omitem-se muitos problemas sérios, cujos impactos reverberam em toda a sociedade. O Brasil é pentacampeão mundial de futebol masculino, motivo de orgulho nacional por um lado, contudo, somente neste ano, morreram oito pessoas em decorrência da violência entre as torcidas. Situação trágica que deve ser rigorosamente combatida.

Redação 3º bimestre- tema: **“O Futebol no limiar entre o fanatismo e a paixão nacional. Como equilibrar essa equação?”**.

É inquestionável a relevância do futebol no Brasil. Há um museu a respeito dele. Qualquer pessoa que queira, pode jogar em um campo improvisado, com uma bola inusitada. Trata-se de um esporte democrático. Há crônicas, esculturas, músicas, toda forma de arte sobre este tema que é um bem cultural desse país. Tal amor, não raras

vezes, ultrapassa o limite do saudável e ancora-se no fanatismo letal, o qual cabe o matar ou morrer em nome de um ideal macabro, eis a problemática. Como equilibrar essa equação?

Diante desse cenário, (argumento de acordo com a tese, dados ou exemplos para embasar)

Ademais, (argumento de acordo com a tese, dados ou exemplos para embasar)

Portanto, urge inserir ações (o que fazer) agentes (por quem fazer) detalhar como fazer as ações e o intuito ou objetivo a alcançar.

Na sequência, os passos desenvolvidos nas etapas do processo de escrita foram:

3) Revisão e reescrita (reflexão sobre a escrita do texto provisório): “de escritor, o sujeito passa a ser leitor de si mesmo” (Passarelli, 2012, p. 160). Ao reler o próprio texto, o produtor infere a necessidade de adequá-lo ao destinatário e à intenção comunicativa.

4) Editoração (passar a limpo o texto rascunhado): essa fase pressupõe alguns cuidados por parte do escritor, em virtude do caráter público que o texto assume.

De posse da primeira versão da redação dos alunos, produzida na data combinada, iniciamos o trabalho de correção textual por meio da tábua apresentada aos alunos, conforme explicitamos no capítulo 3. As redações foram corrigidas e apresentadas aos discentes individualmente durante as aulas de redação e leitura. Nesse contexto, assumimos o papel de mediadora do conhecimento do processo de escrita dos alunos.

Com efeito, os estudantes tinham consciência de que, caso não atingissem a média escolar (nota 5), deveriam refazer o texto, no intuito de melhorar sua capacidade escritora e elevar a nota da redação. Para os demais, independentemente da nota inicial, a reescrita foi incentivada até que alcançassem um desempenho satisfatório, respeitando um prazo limite para a correção e buscando a nota máxima possível.

Diante desse cenário, muitos alunos procederam conforme o acordado, e corrigimos todos os elementos que deveriam ser revistos. Em algumas redações, reescrevemos parágrafos inteiros para mostrar ao aluno como o texto deveria ser elaborado, tanto em relação à gramática quanto em relação aos elementos específicos do gênero, relacionando-os às ideias e informações selecionadas pelos próprios alunos.

O desenvolvimento de todo o processo levou, em média, três meses para se concretizar, abrangendo desde a apresentação e o estudo do gênero textual, passando pelo desenvolvimento do projeto pedagógico de linguagem, o qual proporcionou a plena compreensão da temática, até chegar ao produto, a escrita e reescrita do texto dissertativo-argumentativo conforme os moldes do Enem.

No tocante à realização do projeto pedagógico de linguagem, este se mostrou uma importante ferramenta metodológica, por ter constituído uma situação de investigação e pesquisa para os alunos e para os professores. Além disso, como assevera Passarelli e Gomboeff (2022, p. 49):

Com esse amplo exercício de pensar criticamente, o ensinante investe no desenvolvimento das competências leitora e escritora dos aprendentes, por meio de atividades languageiras que, vinculadas à intencionalidade pedagógica, são construídas a partir de variados gêneros uni e multimodais.

Por conseguinte, todas as etapas do processo de escrita foram executadas, uma vez que, consoante ao que Passarelli (2012, p. 145) descreve:

[...] para escrever, é preciso dar-se conta de que somente com muito empenho e reflexão, elaborando texto(s) provisório(s), revisando, revisando e revisando, trocando ideias, buscando mais informações, conversando com outras pessoas e, às vezes, reescrevendo tudo mais uma vez é que os escritores conseguem escrever o que pretendiam dizer.

Desse modo, justifica-se o desenvolvimento do projeto pedagógico de linguagem, assim como a execução de suas etapas de escrita, por sua natureza processual.

3.8 Procedimento metodológico de produção de dados

A investigação dos dados foi realizada por meio de análise de prosa, uma vez que, conforme André (1983, p. 67), essa abordagem se refere a material coletado durante trabalho de campo. Nesse caso, os dados consistiram nas produções textuais de três alunos da terceira série do ensino médio, especificamente textos dissertativo-argumentativos, elaborados durante as aulas de redação. Lembramos que a produção textual foi resultado de um projeto pedagógico de linguagem desenvolvido em 2023, em uma escola estadual de São Paulo pertencente ao Programa de Ensino Integral (PEI) de ensino médio.

No texto *Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas*, Sigalla e Placco (2022) apresentam a distinção entre tópico e tema:

o primeiro é um assunto que pode abranger vários temas; o segundo corresponde a uma ideia com um nível de abstração maior que o tópico.

Assim, seguindo os procedimentos de André (1983) e concretizados por Sigalla e Placco (2022), aliados ao conhecimento da área de Língua Portuguesa, consideramos tópicos as competências apresentadas na tábua de correção. Esses tópicos podem ser desdobrados em temas, correspondendo a cada subitem das competências que os participantes da pesquisa demonstram dominar. Essa proposição alinha-se ao raciocínio de assunto e tema empregado na produção textual, pois o assunto (tópico) é mais amplo e reúne uma série de temas.

Sobre a escolha de tópicos e temas, André (1983, p. 68) assevera:

A orientação teórica do pesquisador, sua experiência anterior, seu grau de imersão nos dados, seus valores, suas crenças e perspectivas podem orientar o foco da investigação para aspectos mais concretos ou concepções mais abstratas para os tópicos ou para os temas ou para ambos.

Nesse sentido, utilizamos como dados as produções textuais de três alunos de salas de aulas distintas para a análise de prosa. Essa análise foi realizada em duas versões da redação: uma antes e outra após nossa devolutiva.

Para fins de pesquisa, denominamos com nomes de super-heróis os alunos cujas redações foram analisadas. Essa escolha, feita pelos alunos individualmente, teve como objetivo manter o sigilo de suas reais identidades e, ao mesmo tempo, reforçar o reconhecimento dos alunos da rede pública que alcançam êxito em suas escolhas. Ademais, os nomes selecionados tinham afinidade com o público juvenil. O aluno que aparece em primeiro lugar nas análises foi chamado de Flash; a segunda estudante, Pantera Negra; a terceira, Viúva Negra.

Outro aspecto relevante refere-se à temática desenvolvida em sala, qual seja: “O Futebol no limiar entre o fanatismo e a paixão nacional. Como equilibrar essa equação?”.

Considerando os aspectos abordados, a análise desenvolveu-se no sentido de averiguar se e de que forma a correção das redações, chamada de

devolutiva, contribuiu, no contexto da perspectiva processual, para o aprendizado do gênero dissertativo-argumentativo dos alunos pesquisados.

CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesse capítulo, analisamos as produções textuais dos alunos, com foco especial na contribuição da devolutiva docente para o desenvolvimento da competência escritora do texto dissertativo-argumentativo, conforme a perspectiva da escrita processual. Inicialmente, procedemos à análise individualizada das redações de cada aluno, por meio dos tópicos e temas estabelecidos na tábua de correção. Em seguida, por meio do cruzamento das análises, identificamos padrões e progressos. Por fim, discutimos os resultados alcançados e apresentamos uma proposta formativa que reforce a abordagem processual da escrita.

4.1 Análise das redações dos alunos

Os elementos que serviram de base para a correção dos textos e para a análise de prosa fundamentam-se na cartilha do Enem (Inep, 2024a). A tábua de correção, por nós desenvolvida, baseia-se na métrica dessa avaliação externa.

Considerando a análise de prosa mencionada anteriormente, a Figura 13 apresenta o tópico “demonstra domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa” e os temas: Demonstra **DESCONHECIMENTO** da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; Demonstra domínio **PRECÁRIO** da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Demonstra domínio **INSUFICIENTE** da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Demonstra domínio **MEDIANO** da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. **BOM** domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; **EXCELENTE** domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa (Inep, 2024a). A nota varia de 0 a 2, respectivamente.

Figura 13 - Tópicos e temas - tópico 1

C1 demonstra domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	2 pontos	EXCELENTE domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	1,60 pontos	BOM domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	1,20 pontos	Demonstra domínio MEDIANO da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	0,80 pontos	Demonstra domínio INSUFICIENTE da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	0,40 pontos	Demonstra domínio PRECÁRIO da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	0 ponto	Demonstra DESCONHECIMENTO da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Fonte: elaborada pela autora.

Na análise do tópico 1, que avalia o domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, o aluno Flash demonstrou, inicialmente, desempenho mediano, pois apresentou incongruências, incluindo: o uso de primeira pessoa do discurso, repetições de vocábulos, grafia de substantivo próprio com letra minúscula e falhas de pontuação. Além disso, não empregou conectivo interparágrafo no desenvolvimento 1¹⁶.

Após a devolutiva, o texto reescrito pelo aluno apresentou melhoria significativa, indo do tema “Demonstra domínio **MEDIANO** da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa” para “**BOM** domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa”, ou seja, as redundâncias e os desvios iniciais foram mitigados. O discente não atingiu menção superior porque algumas incorreções gramaticais persistiram: ausência de conectivo interparágrafo de conclusão e recorrência de alguns ecos.

Similarmente, a aluna Pantera Negra evoluiu do tema “Demonstra domínio **MEDIANO** da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa” para “**BOM** domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa”. Em sua versão inicial, utilizou a primeira pessoa do discurso, inadequada ao gênero dissertativo-argumentativo conforme o Enem. Além disso, cometeu desvios de concordância, ortografia, acentuação e paralelismo. A ausência de conectivos interparágrafos no desenvolvimento 2 e na conclusão também foi observada. Os apontamentos que disponibilizamos na devolutiva permitiram a eliminação dos desvios mais graves e o aprimoramento da organização textual, resultando em uma classificação mais elevada na segunda produção textual.

A aluna Viúva Negra demonstrou um cenário distinto, progredindo do tema “**BOM** domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa” para “**EXCELENTE** domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa”. Ela cometeu menos desvios gramaticais e apresentou um repertório vocabular superior. Entre as incorreções, identificamos confusão no uso do pronome

¹⁶ O desenvolvimento é a fundamentação dos argumentos apresentados ao longo da redação, ou seja, a forma como o candidato explicita e explica informações, fatos e opiniões que apresenta ao leitor. Um bom desenvolvimento pode ser feito por meio de exemplos, definições, comparações, analogias, estatísticas etc. De qualquer modo, ele precisa sempre ser relacionado ao ponto de vista que orienta o projeto de texto, a fim de que nenhuma informação pareça solta ou confusa. No Enem, devem ser elaborados dois parágrafos de desenvolvimento, popularmente conhecidos como D1 e D2 (desenvolvimento 1: 2º parágrafo; desenvolvimento 2: 3º parágrafo) (Inep, 2024a).

relativo (“as quais” em vez de “o qual”), repetição de vocábulos e ausência de conectivos interparágrafos no encadeamento argumentativo. Com nossa intervenção, a estudante adequou o texto, restando apenas um desvio ortográfico.

O tópico 1 é complexo, pois demanda do aluno, no curto prazo, aumento de repertório vocabular, uso adequado da crase, melhoria da acentuação gráfica e das concordâncias. Nesse sentido, o domínio da modalidade escrita formal observa-se na adequação do texto às regras gramaticais e à construção sintática. Os saberes requeridos são desenvolvidos por meio de leituras diversas e da prática da escrita.

O tópico 2, “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro do gênero”, referente à competência 2 da tábua de correção, avalia a compreensão da proposta de redação e o desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo. A propositura exige que o participante defenda um ponto de vista com argumentos, evitando a mera exposição de ideias. Além disso, é fundamental que o ponto de vista defendido esteja diretamente relacionado ao tema proposto.

Esse tópico, com variação de 0 a 2 pontos, inclui os seguintes temas, conforme ilustrado na Figura 14: **“Fuga do tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa”** (caso em que a redação é anulada); **“Apresenta o assunto, tangenciando o tema, demonstra domínio precário do gênero”**; **“Desenvolve o Tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do gênero”** (não atende proposta de intervenção, tese, argumentos); **“Desenvolve o Tema com argumentação previsível e apresenta domínio mediano do gênero”**; **“Desenvolve o Tema com argumentação consistente, e bom domínio do gênero”**; **“Desenvolve o Tema com argumentação consistente, repertório cultural produtivo e excelente domínio do gênero”**.

Figura 14 - Tópico e temas - tópico 2

C2 Compreende a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para desenvolver o TEMA dentro do GÊNERO	2 pontos	Desenvolve o Tema com argumentação consistente, repertório cultural produtivo e excelente domínio do gênero.
	1,60 pontos	Desenvolve o Tema com argumentação consistente, e bom domínio do gênero.
	1,20 pontos	Desenvolve o Tema com argumentação previsível e apresenta domínio mediano do gênero.
	0,80 pontos	Desenvolve o Tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do gênero (não atende proposta de intervenção, tese, argumentos).
	0,40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, demonstra domínio precário do gênero.
	0 ponto	Fuga do tema/ não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Redação anulada.

Fonte: elaborada pela autora.

Na análise do tópico 2, que avalia o desenvolvimento temático e a adequação ao gênero solicitado, notamos que o aluno Flash demonstrou, inicialmente, atuação mediana, obtendo a menção “Desenvolve o Tema com argumentação previsível e apresenta domínio mediano do gênero”. Em razão de ele ter inserido muitas informações sem conexões lógicas explícitas, houve prejuízo à clareza da mensagem e, conseqüentemente, à estrutura do gênero, conforme os requisitos do Enem.

Diante desse cenário, orientamos o aluno sobre a necessidade de ajustes, o que resultou em progresso. Ao refazer o texto, o discente demonstrou melhor desempenho, enquadrando-se no parâmetro “Desenvolve o Tema com argumentação consistente, e bom domínio do gênero”. As melhorias abrangeram desde uma introdução mais clara e uma argumentação embasada em dados, até uma conclusão mais bem elaborada que a primeira versão, superando o clichê de que a educação é a base de todas as ações. Flash, assim, pontuou uma ação mais especializada no tema. A nota não foi superior em virtude da necessidade de aprimoramentos no desenvolvimento e na conclusão. Observamos a ausência de reflexões mais aprofundadas sobre os dados e argumentos, bem como o detalhamento¹⁷ insuficiente sobre a execução de ações para promover o convívio pacífico entre torcedores rivais.

¹⁷ O detalhamento na conclusão do texto dissertativo-argumentativo refere-se a explicar algum dos elementos da conclusão de maneira pormenorizada. Um exemplo: “Assim, é necessário que o Estado, na condição de garantidor dos direitos individuais, tome providências para mitigar esse problema”. O agente era o Estado, e o aluno acrescentou uma qualidade do Estado que funcionou como detalhamento. O detalhamento da ação, do agente e do modo/meio é variado, podendo se apresentar na forma de exemplificação, explicação, justificativa ou contextualização (Inep, 2024a).

A aluna Pantera Negra optou por utilizar uma das introduções que sugerimos para aqueles com dificuldades em redigir essa seção. A escolha por utilizar o Exemplo 1 do documento “Sugestões de introdução para a redação” demonstrou a fragilidade da aluna em elaborar essa porção da estrutura textual vigente, como ela mesma admitiu. Adicionalmente, a seção de desenvolvimento carecia de dados que pudessem fortalecer a argumentação, resultando em argumentos predominantemente de causa e consequência, quando poderiam ser de autoridade ou exemplificação, considerados mais contundentes.

Em relação à conclusão, a aluna apresentou estrutura superficial, segundo a métrica do Enem, pois faltaram elementos que indicassem como realizar as ações de educação, respeito e entendimento entre os torcedores.

Em síntese, a estudante foi classificada, inicialmente, como “Desenvolve o Tema com argumentação previsível e apresenta domínio mediano do gênero”. Após nossas orientações, a versão final do texto revelou melhorias no desenvolvimento, com inclusão de dados para embasar a argumentação. Desse modo, a nota final correspondeu a “Desenvolve o Tema com argumentação consistente, e bom domínio do gênero”.

A estudante Viúva Negra, por sua vez, apresentou bom desempenho nesse tópico, progredindo de “Desenvolve o Tema com argumentação consistente, e bom domínio do gênero” para “Desenvolve o Tema com argumentação consistente, repertório cultural produtivo e excelente domínio do gênero”. Essa evolução resultou da elaboração de uma tese bem definida e da argumentação bem trabalhada, que incluiu dados, lei, exemplo do cotidiano e citação de autoridade. Adicionalmente, a conclusão apresentou ações, agentes, meios de execução de seus objetivos. Faltou apenas detalhar “como explorar” a implementação de punição mais rigorosa aos violadores das regras.

Em razão da devolutiva compartilhada entre nós e a aluna, a segunda versão do texto da Viúva Negra tornou-se mais inteligível, o que repercutiu no desenvolvimento da temática e na estrutura do gênero.

Ressaltamos que nenhum dos três alunos apresentou deficiência na compreensão da temática. É provável que esse fato se deva ao trabalho desenvolvido no tema da redação por meio do projeto pedagógico de linguagem, elaborado em conjunto com os demais professores e realizado antes da produção textual, conforme já mencionamos.

O terceiro aspecto avaliado diz respeito à forma como o aluno, em seu texto, seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista adotado. Assim, o texto deve apresentar claramente a ideia a ser defendida e os argumentos para justificar a posição dele em relação à temática proposta.

A Competência 3 trata da inteligibilidade do texto, sua coerência e plausibilidade entre as ideias apresentadas, o que está alicerçado no planejamento prévio à escrita, isto é, na elaboração de um projeto de texto. Para tanto, o estudante deve selecionar os argumentos; estabelecer relações de sentido entre as partes do texto; desenvolver o tema conforme uma progressão organizada, indicando que houve planejamento da escrita; desenvolver os argumentos, explicitando a relevância das ideias apresentadas para a defesa do ponto de vista.

Dessa perspectiva, o projeto de texto consiste no planejamento prévio à escrita da redação, evidenciado pela organização estratégica dos argumentos. Nele, definem-se os argumentos que serão mobilizados para a defesa do ponto de vista e a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente. Assim, o texto que atende às expectativas da Competência 3 demonstra a presença implícita de um projeto de texto, ou seja, a clara identificação da estratégia argumentativa adotada.

Nessa conjuntura do planejamento, Passarelli (2012, p. 153) assevera:

O ato de escrever propriamente dito é precedido de operações como seleção de informações e organização de ideias. [...]. Num primeiro momento, o escritor, a partir do tema, busca informações adequadas, levando em conta o perfil de seu futuro leitor.

A seleção das informações requer que se colete o material, os fatos, as ideias e as observações com os quais o texto será elaborado.

O tópico 3 corresponde à Competência 3 do Enem e da tábua de correção. Ele avalia a capacidade do estudante de selecionar, relacionar e organizar informações, fatos, opiniões e argumentos para configurar a autoria do texto em consonância com o tema proposto: **“O Futebol no limiar entre o fanatismo e a paixão nacional. Como equilibrar essa equação?”**.

Os temas que compõem esse tópico, com variação de 0 a 2 pontos, são: “Apresenta informações, fatos, opiniões **não relacionadas** ao tema, ou

incoerentes e sem defesa de um ponto de vista”; “Apresenta informações, fatos, opiniões **pouco relacionadas** ao tema, ou **incoerentes e sem defesa** de um ponto de vista”; “Apresenta informações, fatos, opiniões **relacionadas ao tema**, mas **desorganizados** ou **contraditórios** e, **limitados aos argumentos dos textos motivadores**, em defesa de um ponto de vista”; “Apresenta informações, fatos, opiniões **relacionadas** ao tema, **limitados aos argumentos dos textos motivadores** e **pouco organizados**, em defesa de um ponto de vista”; “Apresenta informações, fatos, opiniões **relacionadas ao tema proposto**, de forma **organizada**, com **indícios de autoria**, em defesa de um ponto de vista”; “Apresenta informações, fatos, opiniões **relacionadas** ao tema proposto, de forma **consistente e organizada**, configurando **autoria**, em defesa de um ponto de vista”. Na Figura 15, temos o tópico e os respectivos temas.

Figura 15 - Tópico e temas - tópico 3

C3 Seleciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	2 pontos	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionadas ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria , em defesa de um ponto de vista.
	1,60 pontos	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionadas ao tema proposto, de forma organizada, com indícios de autoria , em defesa de um ponto de vista.
	1,20 pontos	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionadas ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e poucos organizados, em defesa de um ponto de vista.
	0,80 pontos	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionadas ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e, limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
	0,40 pontos	Apresenta informações, fatos, opiniões pouco relacionadas ao tema, ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
	0 ponto	Apresenta informações, fatos, opiniões não relacionadas ao tema, ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.

Fonte: elaborada pela autora.

No que tange ao desempenho do aluno Flash no tópico 3, inicialmente, ele apresentou fatos e opiniões relacionados ao tema, mas de modo desorganizado, indicando ausência de um plano de escrita consistente. Logo, sua menção nesse tópico foi “Apresenta informações, fatos, opiniões **relacionadas ao tema**, mas **desorganizados** ou **contraditórios** e, **limitados aos argumentos dos textos motivadores**, em defesa de um ponto de vista”. A introdução carecia de elementos conectivos para relacionar as ideias, o que impactou na inteligibilidade do texto. Observamos a mesma dinâmica em relação ao desenvolvimento, com informações aglutinadas. Apesar de trazer argumentos e dados, o aluno não conseguiu relacioná-los de modo coerente, e a tese não foi claramente definida.

Após nossa correção e devolutiva, o estudante obteve melhor menção: “Apresenta informações, fatos, opiniões **relacionadas ao tema proposto**, de

forma **organizada**, com **indícios de autoria**, em defesa de um ponto de vista”. Isso ocorreu porque os problemas coesivos foram mitigados, e ele demonstrou indícios de autoria na defesa de uma tese mais bem elaborada. Consequentemente, o texto adquiriu um caráter de progressão textual capaz de promover a relação de sentido entre as partes, configurando inteligibilidade à redação.

Quanto ao desempenho da aluna Pantera Negra, em sua primeira versão da redação, sua menção foi “Apresenta informações, fatos, opiniões **relacionadas** ao tema, **limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados**, em defesa de um ponto de vista”. Sua escrita apresentou falhas na organização dos poucos dados apresentados no movimento argumentativo. O texto apresentou-se como um amontoado de informações sem embasamento, com mudanças abruptas de assunto no 3º parágrafo, desenvolvimento 2, o que caracterizou uma defasagem na progressão textual.

A partir de nossas intervenções, a aluna progrediu para o tema “Apresenta informações, fatos, opiniões **relacionadas ao tema proposto**, de forma **organizada**, com **indícios de autoria**, em defesa de um ponto de vista”. A mudança de patamar resultou da inserção de conectivos e de palavras que tornaram o texto mais claro, promovendo uma melhor ordenação dos elementos constitutivos da argumentação e resultando em uma redação coerente. Além disso, a aluna buscou e inseriu dados para sustentar seus argumentos, imprimindo indícios de autoria e boa progressão textual.

A estudante Viúva Negra apresentou maior domínio desse tópico em comparação aos outros alunos avaliados, visto que sua escrita inicial já evidenciava autoria e organização mais adequadas. Ao ajustar seu texto, mesmo que minimamente, fazendo uso de conectivos apropriados, a redação tornou-se ainda mais qualificada. Assim, a aluna passou da menção “Apresenta informações, fatos, opiniões **relacionadas ao tema proposto**, de forma **organizada**, com **indícios de autoria**, em defesa de um ponto de vista” para “Apresenta informações, fatos, opiniões **relacionadas** ao tema proposto, de forma **consistente e organizada**, configurando **autoria**, em defesa de um ponto de vista”.

Observamos, dessa forma, evolução em todos os textos avaliados na Competência 3. É importante enfatizar que, embora o tópico 3 não trate

diretamente dos elementos coesivos, como a Competência 4, a ausência deles impacta na coerência textual, prejudicando a progressão do texto. Contudo, a coerência não depende, exclusivamente, da falha de coesão textual. Nesse sentido, Koch e Elias (2015, p. 28) observam:

Há fatores linguísticos que podem dificultar a compreensão, tais como: o léxico; estruturas sintáticas complexas caracterizadas pela abundância de elementos subordinados; orações super simplificadas, marcadas pela ausência de nexos para indicar relações de causa/efeito, espaciais, temporais; ausência de sinais de pontuação ou inadequação no uso desses sinais.

Assim, um ajuste pequeno pode culminar em melhorias significativas na redação, como temos notado em relação aos textos produzidos pelos três estudantes pesquisados.

O tópico 4, “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”, refere-se à estruturação lógica e formal entre as partes da redação. A organização textual exige que frases e parágrafos estabeleçam uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Essa articulação ocorre mediante a mobilização de recursos coesivos, em especial, operadores argumentativos, principais termos responsáveis pelas relações semânticas construídas ao longo do texto dissertativo-argumentativo. Exemplos incluem relações de igualdade (assim como, outrossim etc.), de adversidade (entretanto, porém etc.), de causa/consequência (por isso, assim etc.), de conclusão (enfim, portanto etc.). Certas preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais, além de pronomes e expressões referenciais contribuem para a coesão textual ao estabelecerem inter-relações entre orações, frases e parágrafos. Assim, a produção textual exige o emprego de variados recursos linguísticos que garantam as relações de continuidade essenciais à elaboração de um texto coeso. Na avaliação da Competência 4, foram considerados, portanto, os mecanismos linguísticos que promovem o encadeamento textual.

Os níveis de desempenho para essa competência variam de 0 a 2 pontos: “**Não articula** as informações”; “Articula as partes do texto de **forma precária**”; “Articula as partes do texto, de forma **insuficiente**, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos”; “Articula as partes do texto,

de forma **mediana**, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos”; “Articula as partes do texto com **poucas inadequações** e apresenta **repertório diversificado** de recursos coesivos”; “Articula **bem** as partes do texto e apresenta **repertório diversificado** de recursos coesivos”. Na Figura 16, temos o tópico e suas respectivas competências.

Figura 16 - Tópico e temas - tópico 4

C4 Demonstra conhecimento dos mecanismos LINGÜÍSTICOS necessários para a construção da ARGUMENTAÇÃO	2 pontos	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
	1,60 pontos	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
	1,20 pontos	Articula as partes do texto, de forma mediana , com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
	0,80 pontos	Articula as partes do texto, de forma insuficiente , com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
	0,40 pontos	Articula as partes do texto de forma precária .
	0 ponto	Não articula as informações.

Fonte: elaborada pela autora.

Na primeira versão do texto, o aluno Flash demonstrou articulação insuficiente do repertório coesivo. Sua redação apresentou escassez e repetição de recursos; ausência de conectivos inter e intraparágrafos; repetição do pronome relativo “que”; e redundância nos pronomes. Além disso, na conclusão havia uma frase incompleta. Após a devolutiva, a segunda versão do texto evidenciou progresso, com a inclusão de conectivos interparágrafos e a diminuição das repetições. Consequentemente, o desempenho do aluno evoluiu do tema “Articula as partes do texto, de forma **insuficiente**, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos” para “Articula as partes do texto com **poucas inadequações** e apresenta **repertório diversificado** de recursos coesivos”.

A estudante Pantera Negra iniciou o processo de escrita com repertório coesivo limitado, similar ao aluno Flash, o que comprometeu a coerência textual. A ausência de conectivos inter e intraparágrafos na conclusão, por exemplo, impactou a clareza da frase “que o futebol continue sendo uma fonte que em meio a tantos problemas trás uma felicidade imensa, união e entretenimento”. Para aprimorar essa construção, entre outras possibilidades, a aluna poderia ter redigido: “que o futebol continue sendo uma fonte que, em meio a tantos problemas, traga uma felicidade imensa, além da união e do entretenimento”; ou, ainda: “que o futebol continue sendo uma fonte em meio a tantos problemas,

pois traz uma felicidade imensa, além da união e entretenimento”. A aluna optou pela última opção. Após a correção e mediação docente, Pantera Negra demonstrou melhoria na reescrita da redação, avançando do tema “Articula as partes do texto, de forma **insuficiente**, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos” para “Articula as partes do texto com **poucas inadequações** e apresenta **repertório diversificado** de recursos coesivos”.

A aluna Viúva Negra empregou os recursos coesivos de forma mais eficiente, embora ainda faltassem conectivos interparágrafos no desenvolvimento 1 e 2. Quanto aos conectivos intraparágrafos, um equívoco foi notado no trecho “um grupo de torcida organizada as quais costumavam-se a se reunir [...]”, em que o correto seria “o qual”, para concordar com o sujeito grupo (masculino e singular), e houve repetição do pronome reflexivo “se”. Em decorrência da devolutiva, a estudante demonstrou evolução do tema “Articula as partes do texto, de forma **mediana**, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos” para “Articula **bem** as partes do texto e apresenta **repertório diversificado** de recursos coesivos”. Dessa forma, Viúva Negra eliminou a defasagem de elementos coesivos presentes na primeira versão de sua produção textual.

O quinto tópico exigia elaborar uma proposta de intervenção para o problema abordado, com respeito aos direitos humanos. Propor uma intervenção significa sugerir uma iniciativa para enfrentar a questão apresentada. Na prova de redação do Enem, a proposta revela o preparo do estudante para exercitar a cidadania e atuar em consonância com os direitos humanos. Para tanto, deve mobilizar seus conhecimentos a fim de produzir um texto que, além de argumentar a favor de um ponto de vista, indique uma iniciativa capaz de interferir no problema discutido.

A proposta de intervenção deve estar relacionada ao tema e integrada ao projeto de texto do candidato. Sua coerência em relação ao ponto de vista desenvolvido e aos argumentos utilizados é fundamental, já que expressa a visão do estudante sobre as possíveis soluções. Assim, a intervenção deve responder aos problemas abordados, articulando-se ao projeto do texto. Para isso, o candidato deve detalhar: 1) O que é possível apresentar como solução para o problema? 2) Quem deve executá-la? 3) Como viabilizar essa solução?

4) Qual efeito ela pode alcançar? 5) Que outra informação pode ser acrescentada para detalhar a proposta? (Inep, 2024a).

Para a avaliação das redações, consideram-se os princípios norteadores dos direitos humanos, pautados no artigo 3º da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

- dignidade humana;
- igualdade de direitos;
- reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades;
- laicidade do Estado;
- democracia na educação;
- transversalidade, vivência e globalidade;
- sustentabilidade socioambiental.

Na prova de redação do Enem, propostas que incitem à violência ou que defendam a administração da punição por indivíduos (“justiça com as próprias mãos”) constituem desrespeito aos direitos humanos, independentemente do tema.

A Figura 17 apresenta os seis níveis de desempenho utilizados para avaliar a Competência 5 em consonância com o Enem. Nesse exame, há uma avaliação específica para essa parte da redação, com variação de 0 a 200 pontos. Para fins de composição docente no sistema de avaliação estadual, em que não se aplicam menções em centenas, a variação em termos de nota para esse quesito foi ajustada de 0 a 2 pontos.

Figura 17 - Tópico e temas – tópico 5

C5 Elabora proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	2 pontos	Elabora muito bem a proposta de intervenção, de forma detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
	1,60 pontos	Elabora bem a proposta de intervenção, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
	1,20 pontos	Elabora, de forma mediana , proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
	0,80 pontos	Elabora, de forma insuficiente , proposta de intervenção relacionada ao tema, ou proposta não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
	0,40 pontos	Apresenta proposta de intervenção vaga ou apenas citada , precária ou relacionada apenas ao assunto.
	0 ponto	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

Fonte: elaborada pela autora.

Em relação ao desenvolvimento do tópico 5, o estudante Flash apresentou, em seu texto inicial, apenas a ação (melhoria na educação) e o meio

(verba do governo direto nas escolas). Os demais elementos da proposta de intervenção, como o agente responsável, e um detalhamento mais aprofundado não foram mencionados. Desse modo, o aluno recebeu a menção “Elabora, de forma **mediana**, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto”.

Indicamos ao aluno as fragilidades de seu texto nessa parte da redação. Embora ele tenha procedido à reescrita, alterando a ação clichê de que a educação é a base de todas as ações, permaneceu no mesmo patamar em relação à nota. Sua nova proposta, focada na separação de torcidas rivais, ainda carecia dos elementos necessários para uma boa proposta de intervenção, como o modo de execução da ação citada, o meio e o intuito, além de maior detalhamento. Soma-se a isso que a ação mencionada pelo aluno já ocorre e, muitas vezes, não se mostra suficiente para resolver a problemática da violência nos estádios.

A aluna Pantera Negra elaborou, em sua primeira versão textual, uma proposta de intervenção vaga sobre a temática. Embora tenha elencado agentes como sociedade, clubes e autoridades, e indicado a necessidade de esforços, não pontuou quais ações deveriam ser realizadas, como realizá-las e por quais meios. Entretanto, apontou como objetivo ter um ambiente saudável para praticar a paixão pelo futebol. Com base nesses pontos, a estudante alcançou a menção “Apresenta proposta de intervenção **vaga** ou apenas citada, precária ou relacionada apenas ao assunto”.

Após nossa devolutiva e mediação, progrediu para o tema “Elabora, de forma **mediana**, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto”. Essa melhoria decorreu do fato de Pantera Negra ter superado problemas de coesão que prejudicavam o entendimento de sua proposta. A menção só não foi superior porque a conclusão continuou incompleta, considerando a métrica do Enem.

A aluna Viúva Negra elaborou uma proposta de intervenção adequada na primeira versão de seu texto. Contudo, havia condições de promover melhorias quanto à norma padrão e ao emprego de conectivos. Por exemplo, a repetição da preposição “para” constituiu um eco. Assim, a estudante alcançou o tema “Elabora **bem** a proposta de intervenção, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto”. Mediante devolutiva, os apontamentos foram

considerados, e a aluna refez o texto, mitigando os desvios, o que lhe permitiu atingir a menção “Elabora **muito bem** a proposta de intervenção, de forma detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto”.

Os três alunos demonstraram evolução no desenvolvimento dos textos. O aluno Flash progrediu de 5,2 para 7,6; a aluna Pantera Negra evoluiu de 4,8 para 7,6; e a aluna Viúva Negra, de 7,6 para 10.

A nota serve de parâmetro para mensurar o desempenho dos estudantes e também de preparação para avaliações externas de que participam na terceira série. Todavia, o enfoque principal reside na compreensão do gênero e da temática, visando à escrita eficiente da redação. Essa realidade se manifestou na possibilidade de o aluno reescrever seu texto quantas vezes julgasse necessário, sendo a nota final resultante da última versão da produção textual.

Considerando esse contexto, concordamos com o pensamento de (Passarelli, 2012), segundo o qual a escrita, utilizada estrategicamente pelo professor como devolutiva da produção textual do aluno, pode constituir um recurso reflexivo e formativo: um modo de interação construtiva que favorece a aprendizagem. Ao ser empregada como instrumento de avaliação, ela permite ao aluno tomar consciência do que já aprendeu e do que ainda precisa ajustar.

É importante salientar que a correção pode variar entre avaliadores. Por essa razão, cada redação do Enem é avaliada por dois corretores e, quando há discrepâncias (diferença superior a 100 pontos no total, ou a 80 pontos em qualquer competência), um terceiro avaliador é convocado. A nota final é a média aritmética das duas notas totais que mais se aproximarem. Se a discrepância persistir, a redação será avaliada por uma banca composta por três avaliadores, que atribuirá a nota final.

Entretanto, a realidade de um professor da rede pública de ensino, como é o nosso caso, não permite a realização desse processo do Enem. Assim, em 2023, a avaliação dos alunos foi realizada exclusivamente por nós, mediante o emprego das ferramentas disponíveis: a tábua de correção e a mediação didático-pedagógica.

Adicionalmente, com vistas a melhorar a prática docente, buscamos, comumente, o *feedback* dos alunos sobre as aulas. Desse modo, enviamos questionamentos via Google Forms sobre a importância do desenvolvimento das aulas no formato de projeto pedagógico de linguagem, com a colaboração de

outros professores na temática do futebol. Obtivemos retorno de 22 estudantes, que classificaram a ação como importante e positiva. Entre os comentários dos alunos, destacamos: “Essas ações, como debates em sala de aula, pesquisa com alunos sobre o tema, e a abordagem de acontecimentos atuais, contribuíram significativamente para a realização das redações. Elas proporcionaram um ambiente propício para a reflexão, análise crítica e desenvolvimento de argumentos, enriquecendo o conteúdo das dissertações com uma perspectiva mais ampla e informada”; “Sem ‘tds’ esses elementos, eu não teria tanto repertório para escrever”; e “Me serviram como base e possíveis citações para o desenvolvimento de uma opinião sobre o determinado tema”.

Notamos que os depoimentos indicaram a relevância do trabalho de conscientização sobre o tema, ou seja, o futebol e suas implicações sociais. Segundo os próprios alunos, o desenvolvimento da temática os capacitou para a escrita de opiniões e serviu de embasamento para a argumentação.

Em relação ao questionamento sobre nossa devolutiva, a maioria dos alunos, 7, respondeu que a correção os auxiliou no processo de escrita: “Aprendi a partir das aulas e da correção da professora Luciana, uma vez que não tive muito contato com esse gênero em anos anteriores”. Entre os outros 15 estudantes, destacamos a seguinte manifestação: “Ajudou a compreender melhor o gênero, bem como escrever de acordo com as características dele com o foco no Enem”. Uma aluna observou, em outra ocasião: “A correção e a interação propostos pela professora foram essenciais para o maior desenvolvimento e compreensão do processo de escrita e argumentação. Através dele, pude entender meus erros de coesão e desenvolvimento argumentativo, deixando o processo de escrita mais fácil e propícios para um futuro vestibular”.

Tendo em vista os elementos mencionados, há evidências de que o projeto pedagógico de linguagem foi importante para munir os estudantes de saberes para a elaboração dos textos e que a devolutiva foi relevante para um melhor desenvolvimento na competência escritora.

4.2 Cruzamento dos dados das análises

No tocante ao desempenho de cada aluno nas categorias por nós selecionadas, podemos inferir que, a partir da devolutiva, houve progresso significativo. No Quadro 2, evidenciamos os dados coletados.

Quadro 2 - Cruzamento dos dados das análises

Competências (Tópicos)	Desempenho (Temas) – de 0 a 2, com intervalo de 0,4	Aluno Flash	Aluna Pantera Negra	Aluna Viúva Negra
Tópico 1	Tema inicial	1,2	1,2	1,6
	Tema final	1,6	1,6	2
Tópico 2	Tema inicial	1,2	1,2	1,6
	Tema final	1,6	1,6	2
Tópico 3	Tema inicial	0,8	1,2	1,6
	Tema final	1,6	1,6	2
Tópico 4	Tema inicial	0,8	0,8	1,2
	Tema final	1,6	1,6	2
Tópico 5	Tema inicial	1,2	0,4	1,6
	Tema final	1,2	1,2	2
Resultado	Menção inicial	5,2	4,8	7,6
	Menção final	7,6	7,6	10
	Crescimento de	2,4 pontos	2,8 pontos	2,4 pontos

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme os dados apresentados, a aluna Pantera Negra foi a que mais evoluiu na escrita, com um progresso de 2,8 pontos da primeira versão para a versão final da sua redação. Embora ela tenha apresentado maior defasagem

inicial em comparação aos demais estudantes pesquisados, demonstrou bom aproveitamento no processo de produção textual. Essa evolução substancial revela-se um indicador positivo do trabalho colaborativo entre professor-aluno-texto.

Os demais alunos obtiveram um crescimento de 2,4 pontos. Ambos melhoraram na mesma proporção; contudo, a aluna Viúva Negra obteve a nota mais alta por ter uma base já consolidada sobre produção textual em comparação aos demais participantes da pesquisa. Além disso, ela implementou todas as proposições provenientes da devolutiva compartilhada, diferentemente do aluno Flash, que demonstrou menor aproveitamento da correção docente. Caso ele tivesse inserido os conectivos interparágrafos explicitamente dispostos na folha de correção na ocasião da reescrita do texto, e elaborado a conclusão de forma mais completa, conforme nossas orientações, teria alcançado um desempenho ainda melhor. Isso levanta questões sobre os fatores que podem ter influenciado a não incorporação integral das sugestões: Ele não entendeu a proposição da corretora? O estudante não concordou com a indicação aplicada? Simplesmente não quis fazer o proposto?

No Quadro 3, demonstramos o percurso dos alunos durante e após o projeto pedagógico de linguagem.

Quadro 3 - Percurso dos estudantes antes e após o projeto pedagógico de linguagem

Nome	Redação 1	Observações da 1ª redação	Redação 2	Informações pós-escola/conquistas
Flash	5,2	C4- Texto confuso	7,6	Cursar Odontologia em faculdade particular com 80% de bolsa.
Pantera Negra	4,8	C4, C5-	7,6	Cursar direito na FAM com bolsa.
Viúva Negra	7,6	C4- Conectivos e alguns desvios gramaticais	10	840 pontos na redação do Enem; ficou na lista de espera em Medicina na USP em 2024; faz cursinho.

Fonte: elaborado pela autora.

Dada essa perspectiva, o resultado foi possível porque os alunos conseguiram desenvolver o trabalho conforme as etapas de escrita processual

(Passarelli, 2012), por meio do projeto pedagógico de linguagem (Passarelli; Gomboeff, 2022). Esse projeto serviu, entre outros aspectos, para planejar a escrita, uma vez que, a partir das pesquisas e descobertas realizadas, os estudantes construíram seus repertórios de conhecimento. Além disso, por meio das aulas do gênero no componente curricular redação, também conduzidas processualmente, os discentes construíram o conhecimento para a feitura de seus textos.

Torna-se evidente, portanto, que o resultado alcançado se deu, entre outras razões, porque atuamos como mediadora nesse processo. Assim, consoante Lima, Reis e Silva (2021, p. 95):

O professor mediador exerce um papel fundamental, uma vez que é ele quem planeja, coordena e conduz o processo de ensino e aprendizagem. Nessa teoria, professor e aluno são valorizados, visto que são concebidos como sujeitos ativos, sociais e históricos, dotados de vivência e conhecimentos.

Sob essa ótica, os alunos sentem-se acolhidos em suas especificidades, posto que o professor considera e valoriza seus saberes. Para o docente, essa interação e a percepção do êxito dos alunos reverberam em uma sensação de sucesso do trabalho, motivando-o a cooperar com o estudante e a reforçar os valores do educador.

Ademais, o projeto e a produção textual realizados segundo as etapas processuais “planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e reescrita (devolutiva compartilhada) e editoração da versão final do texto”, conforme o roteiro de Passarelli (2012), foram essenciais para o êxito dos alunos, dos professores envolvidos e da escola, conforme os dados supracitados.

4.3 Resultados e propostas formativas

A análise dos dados revelou ser imprescindível “ter em conta a escrita como uma tarefa que se realiza em etapas, desenvolvida gradativamente, e que exige muita dedicação” (Passarelli, 2012, p. 153). Nesse sentido, o trabalho pautou-se nas etapas de planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão

e reescrita (devolutiva compartilhada) e editoração da versão final do texto, conforme roteiro de Passarelli (2012).

Em relação ao planejamento, a autora assevera:

Nesse momento, cabe, então, um trabalho de organização: alguns elementos são eliminados, outros acrescentados. Não importa por qual procedimento se inicie – planejamento escrito ou mental, planejamento formal ou primeiras ideias, busca de fontes, tentativas de expressão – este é o estágio do processo de composição em que o autor começa a encontrar o circuito de seu tema (Passarelli, 2012, p. 154).

Nas etapas de planejamento e de tradução de ideias em palavras espera-se que o produtor de texto selecione e organize as informações considerando o contexto de produção. No nosso caso, os estudantes realizaram o planejamento mental e escrito em diversas oportunidades, tanto durante as investigações para apresentação em sala, quanto nas aulas específicas de redação, com nossa orientação.

A etapa tradução de ideias em palavras, conforme Passarelli (2012, p. 159): “[...] diz respeito à conversão em língua escrita das ideias organizadas segundo o que foi aventado no planejamento, configura-se no texto provisório produzido até então que sofrerá, subsequentemente, uma revisão”.

A escrita da primeira versão do texto ocorreu em um dia por nós determinado, na aula de redação. Nessa ocasião, os discentes receberam a comanda escrita da produção, com os textos de apoio e o tema a ser desenvolvido. A maioria dos alunos encarou essa ação como uma situação de prova externa, mas estavam cientes da possibilidade de refazer a redação após a revisão.

A etapa de revisão iniciou com nossa correção por meio da tábua de correção, já previamente estudada pela comunidade escolar envolvida. De posse de cada correção, procedemos à devolutiva individualmente com os estudantes, apresentando o resultado e orientando-os sobre como melhorar o texto. Essas informações foram expostas oralmente e por escrito, por meio da tábua de correção distribuída aos discentes. Para registrar a análise do percurso de aprendizado na produção textual, anotamos as informações de cada estudante em uma planilha.

A etapa da revisão revelou-se árdua, posto que envolveu muitos aspectos a serem aferidos. Conforme observa Passarelli (2012, p. 159-160):

A revisão exerce a função de proceder à leitura do material textual produzido, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados a: adequação ao que a língua escrita convencionou, exatidão quanto ao significado, e, tendo em pauta o leitor, acessibilidade e aceitabilidade.

Os alunos tiveram a oportunidade de reescrever o texto quantas vezes julgassem necessário. De nossa parte, corrigimos e procedemos à devolutiva várias vezes para quatro turmas de aproximadamente 30 alunos. Em algumas situações, além de mediadora do conhecimento, atuamos como coescritora, “intervindo no produto final” (Passarelli, 2012, p. 166), ao auxiliar na elaboração conjunta de trechos das redações.

O processo de planejamento, tradução das ideias em palavras, revisão, devolutiva compartilhada e a refeitura das redações, incluindo a editoração final (nesse projeto, “passar o texto a limpo”), culminou em uma ação exitosa: o aprendizado dos alunos sobre a escrita do texto dissertativo-argumentativo, conforme os dados apresentados.

É importante mencionar que alguns elementos podem ser aprimorados. Assim, para uma proposta formativa docente, destacam-se os seguintes pontos:

- Conhecimento e aplicação das técnicas: adotar o roteiro de Passarelli (2012), consoante as etapas da escrita processual, bem como o projeto pedagógico de linguagem.

- Clareza nas comandas e protagonismo discente: envolver o aluno em todas as etapas da sequência didática, da avaliação, entre outras, garantindo que atue como protagonista no processo.

- Valorizar a etapa de rascunho: conscientizar os estudantes da importância da escrita do rascunho, inicialmente subestimada. De acordo com Passarelli (2012, p. 159):

Embora seja fundamental a elaboração de seguidas versões do texto com base nas orientações feitas (pelo professor ou pelos colegas) e possa trazer significativa contribuição para o texto final, a revisão é a etapa contra a qual os alunos mais se rebelam. Ela é pouco praticada na escola, pois se observa que, frequentemente, os rascunhos das redações trazem poucas correções. Muitas redações passadas a limpo

em quase nada diferem dos rascunhos. Os textos são relidos com rapidez, o que não permite uma leitura crítica.

Assim, o professor deve valorizar essa atividade, buscando conscientizar o estudante a respeito da importância da revisão, lembrando que bons escritores fazem isso para serem bem-sucedidos na escrita. Além disso, o docente deve proceder a uma boa correção, não se atendo somente à perspectiva gramatical. O estudante precisa compreender o papel dessa atividade do processo de escrita.

– Estimular a autocorreção e a revisão por pares: incentivar a primeira correção pelo próprio aluno, seguida pela revisão entre pares antes dos apontamentos do docente. Isso se justifica pelo fato de que, como alunos do ensino médio, precisam desenvolver a autonomia para identificar quando um texto não está inteligível e reconhecer que a escrita tem um caráter social que implica tornar o texto claro para que o interlocutor o compreenda integralmente. Solicitar que um colega leia e corrija o texto é fundamental para que as demais pessoas possam compreendê-lo. Nesse ínterim, competências socioemocionais, como humildade, empatia, autogestão e controle de impulsos, também são trabalhadas, por meio da compreensão e gestão das emoções.

– Adotar a avaliação formativa: implementar uma modalidade de avaliação que foque na aprendizagem, para além das notas mensuráveis. Como descrito por Lima, Reis e Silva (2021, p. 98), a avaliação

[...] diz respeito a processos avaliativos que têm como principal propósito a promoção das aprendizagens dos estudantes. Ou seja, um tipo de processo que se diferencia das práticas de maior recorrência no ambiente escolar por não focalizar a responsabilização, o ranqueamento, a certificação e/ou a simples classificação-nota. Tal perspectiva está calcada em atividades avaliativas que possam auxiliar os estudantes, na medida em que elas disponibilizam informações relevantes sobre sua situação de aprendizagem que os professores podem utilizar como devolutivas para atuarem de forma engajada na modificação das atividades de ensino.

Essa prática de avaliação é efetiva, posto que há transparência em relação a como o discente deve proceder para evoluir.

– Conferir sentido à escrita e valorizar o trabalho discente: promover a valorização do trabalho dos estudantes por meio do reforço positivo e da publicação das redações em canais da escola. A etapa de editoração revela-se

relevante para motivar o aluno a encarar a escrita como uma prática social, e não apenas como uma atividade em que será avaliado pelo professor. Nessa direção, Passarelli (2012, p. 168) ensina:

Muitas vezes, ao editar seu texto, o produtor revisa-o novamente. Daí ser uma boa estratégia conceder um intervalo maior de tempo entre a revisão e a editoração, a fim de que o produtor possa, ao reler o que já escreveu, ser mais crítico quando for dar a forma final a seu texto. Na escola, esta etapa não deveria corresponder ao momento de desprazer de passar a limpo um texto que será (será?) lido apenas por um professor-corretor. Esse desprazer pode ser contornado quando o professor cria possibilidades de socializar o produto final com outros leitores.

Entendemos, desse modo, que a formação de professores para a produção textual é imprescindível. Assim, sugerimos algumas providências pautadas em pesquisas exitosas:

– Centrar o aluno no processo de aprendizagem da escrita: ouvir o estudante e levantar seus conhecimentos prévios. Estratégias que o coloquem como protagonista, permitindo-lhe fazer escolhas, como a seleção do tema, por exemplo, têm se mostrado eficazes para promover o sentimento de pertencimento à ação pedagógica. Além disso, escrever a respeito do que gosta, conhece e domina é muito mais confortável para o produtor textual. Conforme pontua Passarelli (2012, p. 61):

A seleção do tema é parte do processo de escrita e, ao sugerir que os estudantes redijam sobre um tema escolhido por eles próprios, o professor estaria delegando a seus alunos a responsabilidade por aquilo que escrevem, pois se sentiriam verdadeiramente os donos de seus textos, o que transforma o ato de escrever de uma tarefa designada em um projeto pessoal.

– Promover a ludicidade e o contexto social: desenvolver atividades que deem sentido à escrita por meio do lúdico e de um contexto social significativo, possibilitando ações que extrapolem os muros da escola, como indicado no capítulo 1.

– Adotar a escrita processual com devolutiva clara: conceber o ensino com base na escrita processual, oferecendo devolutivas claras sobre o progresso, sem enfoque exclusivo na gramática normativa. O professor, assim, realiza a “intervenção mediadora em favor da construção de um sujeito-autor de textos” (Passarelli, 2012, p. 64). Dessa forma, ambos, professor e aluno, desmitificam

“a crença de que redigir só é viável para eleitos que já nasceram com esse dom” (Passarelli, 2012, p. 58).

Nesse panorama, os alunos desenvolvem a competência escritora. Adicionalmente, essas técnicas conscientizam os discentes sobre a necessidade da pesquisa e, como consequência, da leitura. A interação entre alunos e entre alunos e professor estimula o desenvolvimento do senso crítico e do protagonismo juvenil. Além disso, as competências socioemocionais¹⁸ são parte integrante dessas estratégias, o que está de acordo com as orientações da BNCC.

À vista disso, destacamos que Weissberg *et al.* (2015)¹⁹ propõem um conjunto de cinco núcleos de competências socioemocionais, as quais promovem melhorias no relacionamento interpessoal e no aprendizado, entre outros aspectos. São elas:

1. **Autoconhecimento** – Conhecimento de si, de suas forças e limitações, capacidade para compreender as próprias emoções e pensamentos, com consciência da influência deles no comportamento em diferentes situações e contextos.
2. **Consciência Social** – Capacidade para compreender a perspectiva do outro, colocar-se em seu lugar, sentir empatia. Isso inclui: respeitar a diversidade, sentir compaixão pelos outros, compreender normas sociais e reconhecer os recursos e apoios da família, da escola e da comunidade.
3. **Autogestão** – Capacidade para gerenciar de forma eficiente as emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações e contextos e para atingir objetivos e aspirações. Isso inclui: ter controle de impulsos, ter a capacidade de adiar recompensas, saber administrar o estresse e sentir motivação para seguir objetivos pessoais e coletivos.
4. **Habilidades de Relacionamento** – Capacidade para estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, de apoio e cooperação em ambientes diversos. Isso inclui: capacidade de se comunicar de forma objetiva, ouvir com empatia, cooperar com os demais, trabalhar colaborativamente, buscar e oferecer ajuda, solucionar conflitos de forma construtiva e respeitosa, além de adaptar-se a ambientes com diferentes demandas e oportunidades sociais e culturais.
5. **Tomada de Decisão Responsável** – Capacidade de fazer escolhas e interações conscientes e construtivas em diversas situações. Isso inclui: capacidade de levar em consideração padrões sociais éticos, estar atento às questões de segurança e avaliar

¹⁸ Características pessoais que se manifestam nas formas de sentir, pensar e agir ao se relacionar consigo mesmo, com os outros e com as situações para estabelecer e atingir objetivos (São Paulo, [2020]).

¹⁹ A referência citada consta no *Manual de implementação escolar – Estratégia de desenvolvimento socioemocional*, disponibilizado pelo Ministério da Educação (Brasil, [2021]).

benefícios e consequências das ações para o bem-estar pessoal, social e coletivo (Weissberg *et al.*, 2015, p. 3-19).

Considerando os elementos pontuados, todas essas competências podem permear o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, que promova o protagonismo juvenil, capacitando o aluno a se posicionar diante das demandas sociais, seja por meio de textos escritos ou orais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto pedagógico de linguagem, aliado às etapas da escrita processual do texto dissertativo-argumentativo, revelou-nos a viabilidade de sua aplicação no desenvolvimento da competência escritora dos alunos. Embora essa tarefa seja desafiadora, especialmente na era da inteligência artificial, que traz novas complexidades à produção textual, um projeto bem definido e a apresentação clara dos objetivos, centrada no aprendizado efetivo do aluno, podem contribuir ao êxito dessa ação.

A devolutiva, realizada na etapa de revisão e reescrita, mostrou-se uma estratégia fundamental para que o estudante refletisse sobre suas escolhas gramaticais (coesão e coerência, uso da variante padrão da Língua Portuguesa), assim como sobre as decisões relacionadas ao tema e ao gênero, orientando-o na sua produção textual. Assim, podemos inferir que a devolutiva contribuiu positivamente para o ensino do gênero, pois viabilizou tanto o aprimoramento da escrita dos alunos e a relação entre pares, quanto o desenvolvimento da consciência sobre a importância de escrever, revisar e reescrever, o que concorre para o crescimento de um indivíduo reflexivo. A compreensão do erro como parte do processo de aprendizagem e a observação da própria evolução naquele saber propiciam a melhoria da autoestima do estudante, que percebe sua capacidade de progredir em uma tarefa complexa como é a escrita.

Consoante às práticas pedagógicas que podem ser aprimoradas para fortalecer a abordagem processual da escrita, elencamos os seguintes aspectos:

- Dar sentido à escrita dos estudantes, valorizando o trabalho deles.
- Garantir que a primeira correção seja realizada pelo próprio estudante, na leitura de seu texto, seguida pela revisão de um colega de classe, visando a aprimoramentos.

Referente ao primeiro ponto, além de oferecer reforço positivo na tábua de correção, é importante que o discente tenha o seu texto publicado em um canal de comunicação da escola, seja em redes sociais, seja em publicações virtuais ou impressas da instituição. A etapa de editoração, da perspectiva processual da escrita, deve ser cuidadosamente planejada e desenvolvida.

Em relação ao segundo ponto, a correção do próprio texto, seguida da revisão por pares, reflete o caráter de trabalho colaborativo.

A implementação dessas práticas não é simples, pois envolve situações que podem gerar angústia e vergonha, afetando o ego discente. A produção de um gênero textual para o qual os alunos ainda não têm maturidade e que será lido e avaliado por pares representa um desafio, especialmente considerando a aversão do adolescente ao erro. Contudo, quando o docente promove a reflexão sobre o erro como parte essencial do aprendizado e mobiliza ações de conscientização, a proposta tende a se concretizar com sucesso.

Em relação à publicação dos textos, para dar visibilidade ao trabalho discente, caso a escola não disponha de recursos de impressão, a exposição pode ocorrer por meio de canais virtuais, como Padlet, *blogs*, *vlogs*, criados pelo docente ou pelos próprios estudantes. Esses suportes podem ser divulgados nas ATPCGs, como amostra de boas práticas, e em reuniões de pais, com a finalidade de valorizar o trabalho dos alunos perante seu círculo relacional.

Assim, há sempre meios de promover o aprendizado efetivo de conteúdos complexos, como é a escrita processual. Cada escola, com seu universo de possibilidades, deve selecionar as abordagens que melhor conduzam o aprendizado do aluno.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Quando é dia de futebol** (Organização, pesquisa e seleção de textos de Luis Mauricio Graña Drummond e Pedro Augusto Graña Drummond. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- ASSIS, Lara Roberta Silva. **Escrita e reescrita: as relações dialógicas entre ensino e aprendizagem**. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- BENTO, Alezângela de Fátima de Jesus. **Os projetos de letramento e a escrita processual: algumas contribuições para as aulas de língua portuguesa**. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- BLACK, Paul *et al.* Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. **Cadernos Cenpec** – Nova série, São Paulo, v. 8, n. 2, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/observatorio/9489a4b5-0ece-4250-8512-bda5abbe52a9/>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- BRAINSTORMING. *In*: DICIONÁRIO Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de implementação escolar** – Estratégia de desenvolvimento socioemocional. ([2021]). Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/manual_de_implementacao_socioemocional.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024
- BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio** – perguntas e respostas. 2017. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/pnaes/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo, Saraiva, 2016. v. 3.
- CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Leitura e produção de textos**. São Paulo: Blucher, 2012.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2016.

DISSERTAR. In: MICHAELIS *on-line*. [2025?]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 9 jan. 2025.

FERREIRA, Auda Valéria do Nascimento; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. A variação linguística e o texto dissertativo-argumentativo: discursos (in)formais. **Revista Interfaces Científicas**, [S. l.]v. 4, n. 2, p. 33-42, 2016. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/3024/1635>. Acesso em: 24 abr. 2023.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO Universitária para o Vestibular (Fuvest). **Fuvest 2025** – Guia de respostas. São Paulo: Fuvest, 2024. Disponível em: https://www.fuvest.br/wp-content/uploads/fuvest_2025_guia_respostas.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

G1. **Levantamento mostra que sete torcedores morreram durante brigas de torcidas em 2023**. 11 jul. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/07/11/levantamento-mostra-que-sete-torcedores-morreram-durante-brigas-de-torcidas-em-2023.ghtml>. Acesso em: 6 nov. 2024.

G1. **Redação no Enem: leia textos que tiraram nota mil em 2015**. 16 jun. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-do-enem-2015-que-tiraram-nota-maxima.ghtml>. Acesso em: 18 set. 2024.

GUEDES DE SOUZA, Edna. **Dissertação**: gênero ou tipo textual? 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2010.

HOOLIGANS: fúria nos campos. Direção: Lexi Alexander. Produção: Gigi Pritzker; Deborah Del Prete; Donald Zuckerman. Estados Unidos: Odd Lot Entertainment, 2005. 1 DVD (109 min), son., color., widescreen. Título original: Green Street Hooligans.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do Enem 2024** – Cartilha do(a) participante. Brasília, DF: INEP, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_d_a_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2024_cartilha_do_participante.pdf#page=36.09. Acesso em: 22 set. 2024.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(Inep). **Ensino Médio** – Cartilha do Participante – Redação. Brasília, DF: INEP, 2024b. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/cartilha_encceja_2024_ensino_medio.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Boletim de Resultados Finais Externos** – SAEB 2023. Brasília, DF: INEP, [2023a]. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo/boletim?anoProjeto=2023&coEscola=35003669>. Acesso em: 22 set. 2024.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A Redação do Enem 2023. Cartilha do Participante. 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em 22 de set. 2024.

JACOBUS, Arthur Eugênio; MELLO, Vera Helena Dentee de; GIERING, Maria Eduarda. Dissertar é argumentar? Uma análise de manuais de redação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 4, p. 247-262, dez. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/14426>. Acesso em: 23 abr. 2024.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. 11. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins; SILVA, Jade Oliveira Melo da. Afetividade: 20 anos de pesquisas do grupo Afeto. In: SOARES, Robson Macedo (org.). **Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa**: pressupostos e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem. Curitiba: CRV, 2021.

LIMA, Bruna. Indicadores do Enem evidenciam diferenças entre escolas públicas e privadas, avaliam especialistas. **R7**, 22 jan. 2024. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/indicadores-do-enem-evidenciam-diferencas-entre-escolas-publicas-e-privadas-avaliam-especialistas-22012024/>. Acesso em: 22 set. 2024.

LIMA, Estela Lia Teixeira Moreira. **Projetos Pedagógicos de Linguagem**: estratégia de ensino para aprendizagem ativa de leitura e escrita. 2022. 154 f. Mestrado (Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

LIMA, Estela Lia Teixeira Moreira; REIS, Juliana Pagliarelli dos; SILVA, Evanilza Ferreira da. A devolutiva como instrumento significativo de reflexão no

processo de ensino da produção textual escrita. **Verbum** – Cadernos de Pós-graduação. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 93-113, set. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/55815/37879>. Acesso em: 24 abr. 2023.

LIMA, Jária Suéldes Alves de. **Projeto de letramento**: implicações na autonomia na produção escrita dos discentes no ensino fundamental II. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MANZONI, Rosa Maria. **Dissertação escolar**: um gênero em discussão. 2007. 236 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2007.

MITSUNARI, Nathalia Akemi Sato. **A dissertação nos livros didáticos de língua portuguesa de 1980-1990**: uma presença constante. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Rafael Camargo de. **Argumentação**. Brasil Escola. [20-?]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/a-argumentacao.htm>. Acesso em: 8 abr. 2024.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. A indissociável relação entre aprendizagem, ensino e avaliação na formação de formadores: o papel da devolutiva compartilhada. *In*: LOSADA, Isidoro Hernán; DIAZ, Arcadio Sotto (coord.). **Desarrollo y multidisciplinarietà para la formación de los futuros docentes**. Madri: Arco/Libros-LA Muralla, 2022.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PASSARELLI, L. G. P. Projeto pedagógico de linguagem: da intuição à intencionalidade formativa. *In*: PASSARELLI, L. G.; GOMBOEFF, A. L. M. (org.). **Projetos Pedagógicos de Linguagem: possibilidades de ação educativa**. Campinas, SP: Pontes, 2022, p. 13-52.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro; GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen. Os processos de elaboração de textos acadêmicos e as devolutivas compartilhadas. *In*: LOSADA, Isidoro Hernán; DIAZ, Arcadio Sotto (coord.). **Desarrollo y multidisciplinarietà para la formación de los futuros docentes**. Madri: Arco/Libros-LA Muralla, 2022.

PESSOA, Fernando (Bernardo Soares). **Livro do desassossego**. São Paulo: Montecristo Editora, 2012.

PROENEM. **Redação nota 1000 2015** – Correção dirigida. 2018. Disponível em: <https://proenem.com.br/enem/redacao/redacao-nota-1000-2015-correcao-dirigida/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

REIS, Juliana Pagliarelli dos. **Proposta formativa de ensino da escrita: o investimento na devolutiva**. 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SACRINI, Marcus. **Leitura e escrita de textos argumentativos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. [2020]. **Competências socioemocionais**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Coletiva-socioemocionais-18-5.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf#page=6.11>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1995.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40. p. 100-113, abr. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/383169767_Analise_de_prosa_uma_forma_de_investigacao_em_pesquisas_qualitativas. Acesso em: 15 abr. 2024.

SOUZA, Antonio. Por que o futebol feminino não é tratado como o masculino? Pesquisa explica. **Revista Exame**, 12 jul. 2023. Disponível em: <https://exame.com/esporte/por-que-o-futebol-feminino-nao-e-tratado-como-o-masculino-pesquisa-explica/>. Acesso em: 6 nov. 2024.

VIANA, Guilherme. **Como começar uma redação?** [20-?]. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/como-comecar-uma-redacao.htm>. Acesso em: 18 set. 2024.

WOOLF, Virginia. **O sol e o peixe: prosas poéticas**. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TEXTO COMENTADO**Psicodinâmica das cores**

São as cores um importante complemento ambiental, capazes de, se bem usadas, amenizar condições naturalmente desfavoráveis.

5 Foi sempre instintivo no homem o correlacionamento de cores com sentimentos ou estados emocionais, como alegria, tristeza, paixão, ou, ainda, com conceitos subjetivos, como pureza, pecado, etc. Assim é que as escavações feitas em Herculano e Pompéia mostram-nos os lupanares pintados de cores "estimulantes",
10 acentuando a sugestão lúbrica do ambiente. O azul claro ou o branco, mesmo na mais remota literatura, é visto como símbolo da inocência e da virgindade, enquanto que o vermelho é sempre ligado à violência e o preto ao mal. O amarelo lembra a covardia (observar como, em muitas línguas, amarelo é sinônimo de covarde)

301

15 e a timidez, ou o roxo o sofrimento. Com relação ao amarelo, é interessante o fato de que, nas pinturas bizantinas, o manto de São Pedro era sempre dessa cor, como que simbolizando sua covardia, segundo a Bíblia, ao negar Jesus. Também Francisco I, da França, mandava pintar de amarelo a porta das casas dos traidores. Emocionalmente, há cores que alegrem e cores que deprimem.

20 Todo especialista em "marketing" e em propaganda sabe que a cor é fundamental na apresentação e na aceitação do produto e, mais ainda, que isto é também condicionado ao sexo, idade ou extrato sociocultural do comprador visado. Um produto que se destina, principalmente, ao mercado feminino deverá ter, por
25 exemplo, embalagem em que predominem cores "femininas", isto é, que lembrem suavidade e delicadeza; já naquele que busque despertar no homem o desejo de comprar as cores serão "masculinas", traduzindo agressividade e força. O efeito psicológico das cores pode, neste campo, ter grandes implicações. Não nos esqueçamos da pouca receptividade que, inicialmente, tiveram as geladeiras pintadas de vermelho, uma cor "quente", pois as donas-de-casa não acreditavam que gelassem tão bem como as brancas...

VERDUSSEN, Roberto. *Ergonomia; a racionalização humanizada do trabalho*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1978. p. 142.

- “Foi sempre instintivo no homem”;
- “correlacionamento de cores com sentimentos”;
- “há cores que alegram e cores que deprimem”;
- “Todo especialista em *marketing* ... sabe que a cor é fundamental”;
- “O efeito psicológico das cores pode ... ter grandes implicações”

Na verdade, o texto dissertativo é constituído basicamente de enunciados de carácter abstrato que, de maneira genérica e abrangente, procuram interpretar e organizar várias ocorrências singulares da realidade concreta.

É por causa desse carácter genérico e abrangente que o texto dissertativo não se atém a fatos concretos e singulares.

Mas os fatos singulares podem ocorrer no interior de textos dissertativos, como ocorrem nesse texto que estamos analisando. Observe-se, porém, que o texto dissertativo não se esgota na descrição ou no relato de fatos concretos.

Todo relato de fatos concretos, na dissertação, serve para ilustrar, confirmar ou demonstrar verdades de conteúdo mais genérico, que constituem, estas sim, a essência do texto dissertativo.

A referência aos lupanares (casas de prostituição) de Herculano e Pompéia insere-se no texto com a função precisa de ilustrar a afirmação inicial do segundo parágrafo: “Foi sempre instintivo no homem o correlacionamento de cores com sentimentos...”

A mesma funcionalidade existe na referência ao fato de que o manto de São Pedro era amarelo nas pinturas bizantinas e a que Francisco I mandava pintar de amarelo a porta das casas dos traidores.

O episódio concreto da rejeição das geladeiras vermelhas pelas donas-de-casa obedece também a uma função de efeito demonstrativo: serve para ilustrar a afirmação genérica de que “a cor é fundamental na apresentação e aceitação do produto”.

Como se pode notar, a citação de dados concretos, bem explorada, concorre para qualificar o texto dissertativo, já que serve para confirmar o conteúdo de verdade de afirmações genéricas.

O texto *Psicodinâmica das cores* é um bom exemplo de dissertação, pois, apesar de citar episódios concretos e particulares, não se desvia da discussão de carácter genérico que se propôs fazer.

Como se pode notar, o texto poderia ser reduzido ao seguinte esqueleto básico:

- 1) As cores são um complemento para o ambiente: bem usadas, atenuam condições desfavoráveis.
- 2) Correlacionar cores com sentimentos sempre foi instintivo no homem.

Fatos concretos que comprovam o item 2:

- a cor dos lupanares nas escavações de Herculano e Pompéia;
- as conotações de cada cor em particular através dos tempos;
- a cor amarela do manto de São Pedro na pintura bizantina;
- as portas amarelas das casas dos traidores na França de Francisco I.

- 3) A influência da cor na aceitação de produtos comerciais: essa influência varia com o sexo, a idade e a classe social do consumidor.

Fato concreto que comprova o item 3:

- a rejeição das geladeiras vermelhas pelas donas-de-casa.

Em síntese, o texto propõe-se discutir a influência da cor na conduta e nas reações do homem.

Através de afirmações genéricas, confirmadas por dados concretos, o enunciador do texto sustenta o ponto de vista de que essa influência existe e expõe vários aspectos dela.

APÊNDICE B – Redação avaliada na pesquisa – Aluno Flash – Versão 1

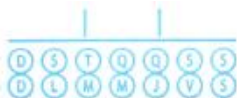
O futebol no cenário Brasileiro e mundial é visto de formas diferentes, ²⁻¹² mas que no Brasil o fanatismo e o paixão pelo clube é diferente visto ^{por} que o amor pelo Time é maior que o paixão pelo próprio esporte, culminando em conflitos. Grande parte da população acompanha o futebol, independentemente do seu faizão, etnia, condição financeira, etnia etc.

□ O esporte pode ser usado para diversas funções, ^{Tais como:} como educativa e financeira pois, temos exemplos como o caso do mundo que é usado o como instrumental como o mais presente no mundo, ^R que foi gasto 200 bilhões de dólares. Tendo em visto que a maioria do público pratica no esporte visando instrumentais finais que são patrocinadas por futebol.

□ Por outro lado, o futebol de forma generalizada ainda rende muito violência em estádios e fora deles, como por exemplo, a briga de torcidas rivais, machucado no de e garrafas de vidro, que de tempos em tempos são introduzidos em gerais em gerais os jogos em estádios públicos, inúmeros motos registrados de formas violentas, neste ano, segundo o site oi, foi patrocinado de 9 torcedores brasileiros mortos neste ano. Portanto, para minimizar a violência no futebol, foi de necessário o melhorar na educação, pois isso é o base de tudo as ações educacionais. Tendo em visto que essa educação deve ser feita com uma ação de como? governo direta nos escolas que assim podemos melhorar a requerência no futebol.

██████, você compreendeu o gênero Parabéns!
 O seu texto ainda precisa de ajustes p/ melhorar.

APÊNDICE C – Verso da redação do aluno Flash – Versão 1



Atenção:

□ - D1 - Nesse sentido, o esporte tem diversas funções, tais como:

1º parágrafo está um pouco confuso. Sugestão:

O futebol é considerado de formas diversas no cenário nacional e internacional. No Brasil, a paixão pelo clube de futebol é maior do que o amor pelo futebol em si, tanto que se quase unanimemente o acompanhamento da competição até o campeonato tem sido uma fonte de distração e entretenimento social. Tal circunstância, porém, consegue consequências que ultrapassam o limite de acórdão, culminando em conflitos entre torcedores e fanáticos.

→ melhore a clareza das ideias e a profundidade delas. Eu lhe auxilio. Você consegue!

→ na proposta de intervenção, explique como realizar as ações que vc idealizou.

Nota 1 = 5,20 Ajuste o texto 

APÊNDICE D – Versão 2 da redação do aluno Flash

O futebol é considerado o jogo de maior influência na
 cultura nacional e internacional. No Brasil, o paixão
 pelo clube de futebol é maior do que o amor pelo futebol
 em si, tanto que é quase ubíquo, o acompanhamento
 da população de competições, independente do nível social
 ou racial. Tal circunstância tem, consigo consequências que
 que ultrapassam o limite do esporte, ocasionando em conflitos
 entre torcedores fanáticos.

Nessa perspectiva, o futebol tem diversas ^{realidades} cenários de conflitos
 entre torcedores, sendo o mais recente em uma partida
 entre o Palmeiras x Flamengo, que resultou em uma reação
 generalizada entre os torcedores que culminou em uma série de
 atos que fogem para a organização culmineira
 (comportamento), denotando a brutalidade existente
 nesse meio.

Por outro lado, tal esporte também tem uma proposta de
 mudar e transformar a vida de pessoas, como a
 promoção e inclusão milhões de famílias de crianças de
 pobreza. Um exemplo seria a construção religiosa yuma
 localidade na cidade de São Paulo, que auxilia o esporte com
 todos os meios necessários ao futebol de forma igualitária.

Conclui-se, portanto, que para se ter um cenário
 adequado em relação, os torcedores devem ter um
 respeito de quem que ^{eles} torcem não se desvirtua,
 no intuito de ^{isso} criar um ambiente que esteja com
 a vertente cultural de paz e felicidade.

[716] nota 21

APÊNDICE F – Redação avaliada na pesquisa – Aluna Pantera Negra –
Versão 1

É inquestionável a relevância do futebol no Brasil. Há um impeto a respeito dele. Qualquer pessoa que queira, pode jogar em um campo improvisado, com uma bola improvisada. Trata-se de um esporte democrático. Há crônicas, esculturas, músicas, toda forma de arte sobre este tema que é um bem cultural desse país. Salvo amor, não raras vezes, ultrapassa o limite do saudável e ancora-se no fanatismo letal, o qual vale o matar ou morrer em nome de um ideal impróprio, eis a problemática. Como equilibrar essa equação?

Quando disso, essa paixão muitas vezes atropela o limite do fanatismo, gerando rivalidades excessivas e comportamentos prejudiciais. O fanatismo, caracterizado pelo excesso de devoção e pela intolerância em relação a outras equipes, pode levar a comportamentos negativos como violência e xenofobia, um exemplo...

Logo, a paixão pelo futebol não precisa ser acalorada, mas sim direcionada a algo saudável e tranquilo entre os torcedores. Para que possa haver espaço para um diálogo entre os próprios torcedores, brincadeiras desde que não desrespeitem ninguém, mas ainda assim tem pessoas que já vão para o jogo no intuito de brigar com a torcida rival, nem sempre mesmo tem que ir estar na melhor fase, vai ter as coisas também, por isso que devemos saber separar tudo isso porque nem sempre é só uma brincadeira, sempre acontece alguma fatalidade com coisas disso. Dado, fatos.

Portanto, equilibrar essa equação entre o fanatismo e a paixão é um desafio que exige esforços juntos da

APÊNDICE G – Verso da redação da aluna Pantera Negra – Versão 1

34 linhas

sociedade, das ^{as} escolas e das autoridades. A educação, o respeito e o entendimento ^{muito} ~~impõe~~ ^{de} ~~deve~~ ser uma prioridade para garantir que o futebol continue sendo uma fonte que em meio a tantos problemas ^{traz} uma felicidade imensa, ^{além de} ~~uma~~ ^{de} entretenimento. Somente através desses esforços será possível alcançar um ambiente onde a paixão pelo esporte seja vivida de maneira saudável e construtiva, permitindo que o futebol ~~imponha~~ ^{tenha} um lugar especial na cultura e vida dos povos. Por isso, o ~~Agente~~ ^{Agente} ~~como fazer~~ ^{o qual} ~~o~~ ^{objetivo}.

Fer, precisamos dar uma ~~paralisação~~ ^{paralisação} no seu texto que passou das 30 linhas e não possui a proposta de intervenção detalhada, além de dados, fatos ou exemplos nos seus argumentos.

→ Não esqueça de inserir os conectivos entre parágrafos ~~o~~ ^{que} não ter desconto na competência 4 do ENEM.

O texto atende à estrutura, mas precisa dos ajustes, K? Eu acredito em você!



APÊNDICE H – Versão 2 da redação da aluna Pantera Negra

É inquestionável a veneração do futebol no Brasil. Há um museu a respeito dele. Qualquer pessoa que queira, pode jogar em um campo improvisado, com uma bola inventada. Trata-se de um esporte democrático. Há crônicas, esculturas, músicas, toda forma de arte sobre este tema que é um bom cultural desse país. Salomoni, não voua alzes, ultrapassa o limite do saudável e ancora-se no fanatismo fatal, o qual cala matar ou morrer em nome de um ideal macabro, eis a problemática. Como equilibrar essa equação?

Diante disso, essa paixão muitos alzes atravessa o limite do fanatismo, gerando violências extremas e comportamentos prejudiciais. O fanatismo, caracterizado pelo excesso de devoção e pela intolerância em relação a outras equipes, pode levar a comportamentos negativos como violência e xenofobia, ^{nesta parte do} como exemplo, ^{um nome} o caso da torcedora Gabriela Cinelli, de 23 anos que morreu após ser atingida por estilhaços de vidro no pescoço durante confusão entre torcedores do Palmeiras e Flamengo nos arredores do Allianz Parque, em jogo válido pelo Campeonato Brasileiro, Gabriela estava interrompida na Santa Casa de São Paulo, o crime aconteceu no dia 8 de julho.

Logo, a paixão pelo futebol não precisa ser acabada, mas sim direcionada a algo saudável e tranquilo entre os torcedores. Para que possa haver espaço para um bom diálogo entre os próprios torcedores, brincodeiros desde que não desrespeite ninguém, mas ainda assim tem pessoas que só vão para o jogo no intuito de brigar com a torcida rival, nem sempre nesse time vai estar na melhor fase, não tem fases ruins também, por isso que sempre sabe reparar tudo isso porque nem sempre é só uma briguinha, sempre acontece alguma fatalidade em meio disso, 3 f3 mortes ocorreram fora das dependências dos locais dos jogos, as pessoas que 163 delas nem sequer havia partida no dia, o que implica premeditação?

segundo qual fonte?

ditadas de cunho, reforçando a participação das entidades organizadas.

Portanto, equilibrar essa equação entre o fanatismo e a paixão é um desafio que exige esforços junto à sociedade, aos clubes e às autoridades. A educação, o respeito e o entendimento mútuos devem ser uma prioridade para garantir que o futebol continue sendo uma fonte que em meio a tantos problemas, possa trazer uma felicidade imensa, além da união e do entretenimento. Somente através desses esforços será possível alcançar um ambiente onde a paixão pelo esporte seja vivida de maneira saudável e construtiva, permitindo que o futebol mantenha um lugar especial na cultura e vida dos jogadores.

APÊNDICE I – Tábua de correção

C1 demonstra domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	2 pontos	EXCELENTE domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	1,60 pontos	BOM domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	1,20 pontos	Demonstra domínio MEDIANO da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	0,80 pontos	Demonstra domínio INSUFICIENTE da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	0,40 pontos	Demonstra domínio PRECÁRIO da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	0 ponto	Demonstra DESCONHECIMENTO da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
C2 Compreende a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para desenvolver o TEMA dentro do GÊNERO	2 pontos	Desenvolve o Tema com argumentação consistente, repertório cultural produtivo e excelente domínio do gênero.
	1,60 pontos	Desenvolve o Tema com argumentação consistente, e bom domínio do gênero.
	1,20 pontos	Desenvolve o Tema com argumentação previsível e apresenta domínio mediano do gênero.
	0,80 pontos	Desenvolve o Tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do gênero (não atende proposta de intervenção, tese, argumentos).
	0,40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, demonstra domínio precário do gênero.
	0 ponto	Fuga do tema/ não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Redação anulada.
C3 Seleciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	2 pontos	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionadas ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria , em defesa de um ponto de vista.
	1,60 pontos	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionadas ao tema proposto, de forma organizada, com indícios de autoria , em defesa de um ponto de vista.
	1,20 pontos	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionadas ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e poucos organizados, em defesa de um ponto de vista.
	0,80 pontos	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionadas ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e, limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
	0,40 pontos	Apresenta informações, fatos, opiniões pouco relacionados ao tema, ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
	0 ponto	Apresenta informações, fatos, opiniões não relacionados ao tema, ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
C4 Demonstra conhecimento dos mecanismos LINGÜÍSTICOS necessários para a construção da ARGUMENTAÇÃO	2 pontos	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
	1,60 pontos	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
	1,20 pontos	Articula as partes do texto, de forma mediana , com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
	0,80 pontos	Articula as partes do texto, de forma insuficiente , com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
	0,40 pontos	Articula as partes do texto de forma precária .
	0 ponto	Não articula as informações.
C5 Elabora proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	2 pontos	Elabora muito bem a proposta de intervenção, de forma detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
	1,60 pontos	Elabora bem a proposta de intervenção, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
	1,20 pontos	Elabora, de forma mediana , proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
	0,80 pontos	Elabora, de forma insuficiente , proposta de intervenção relacionada ao tema, ou proposta não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
	0,40 pontos	Apresenta proposta de intervenção vaga ou apenas citada , precária ou relacionada apenas ao assunto.
	0 ponto	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.
Tábua de critérios de correção do gênero dissertativo-argumentativo aos moldes do ENEM.		
OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA:		
4,8 As observações estão na sua folha de redação.		
Para melhorar?		
Nota 2 - 7,6 - melhorou muito - Parabéns		

APÊNDICE J – Redação avaliada na pesquisa – Aluna Viúva Negra – Versão 1

O filme "Hooligans" conta a história de um ex-estudante do "Gerno" (Gernon?) que se muda para Londres, acaba se envolvendo em um grupo de torcida organizada, (a qual) costumava se reunir após as jogos de futebol para brigar com torcedores de times adversários. Fazendo uma analogia com a contemporaneidade, percebe-se que tais ações não geradas pela falta de respeito às opiniões diversas e quebra de

Estátuto do torcedor. ^{x avultando} Desde o crescimento do futebol, o esporte vem ~~clamando~~ diversas nações; no Brasil, se tornou protagonista em mudanças políticas, econômicas e sociais, tendo em média 1092 clubes ligados para o mesmo. Porém, com o ditado (a) ^{de} ~~veritas~~ Paul Harvey "Pai-xão é uma obsessão positiva. Obsessão é uma paixão negativa", a partir do momento que uma amor pelo esporte ^{torcedor} ~~seja~~ em excesso, ^{torcedor} ~~uma~~ causa de violência, plantando e ~~chamando~~ ^{chamando} ~~para~~ a nas mais frequentes, visto que segundo a Folha de SP 9 torcedores morreram em 2013.

Ademais O Estatuto do torcedor (Lei 10.671), define direitos e deveres para torcedores, clubes e órgãos públicos em eventos esportivos. ^{torcedor} ~~Tanto~~ ^{torcedor} ~~na~~ ^{torcedor} ~~recorrência~~ nas estádios, combate a violência e proteção dos direitos dos torcedores, entre outros aspectos relacionados. ^{torcedor} ~~Indevid~~ ^{torcedor} ~~tal estatuto~~ ^{torcedor} ~~tem sempre~~ ^{torcedor} ~~é seguido~~ ^{torcedor} ~~por~~ ^{torcedor} ~~aqueles~~ ^{torcedor} ~~que o mesmo~~ ^{torcedor} ~~indagam~~ ^{torcedor} ~~um exemplo~~, ^{torcedor} ~~para~~ ^{torcedor} ~~caso~~ ^{torcedor} ~~do~~ ^{torcedor} ~~gênero~~ ^{torcedor} ~~Anelli~~, uma torcedora do Palmeiras que foi morta atingida no pescoço por uma garrafa durante uma briga entre os torcedores do seu time e do time adversário.

Por conseguinte, cabe ao Ministério da Educação promover políticas em escolas e comunidades que demonstrem a importância do respeito e da cultura da paz durante os jogos, bem como ^{torcedor} ~~em~~ ^{torcedor} ~~podem~~ ^{torcedor} ~~público~~ ^{torcedor} ~~implementar~~ ^{torcedor} ~~regras~~ ^{torcedor} ~~e~~ ^{torcedor} ~~penalidades~~ ^{torcedor} ~~mais~~ ^{torcedor} ~~rigorosas~~ ^{torcedor} ~~para~~ ^{torcedor} ~~tais~~ ^{torcedor} ~~comportamentos~~ ^{torcedor} ~~violentos~~, ^{torcedor} ~~pois~~ ^{torcedor} ~~que~~ ^{torcedor} ~~o~~ ^{torcedor} ~~futebol~~ ^{torcedor} ~~valte~~ ^{torcedor} ~~a~~ ^{torcedor} ~~ser~~ ^{torcedor} ~~uma~~ ^{torcedor} ~~paixão~~ ^{torcedor} ~~positiva~~.

□ → interconectivo inter parágrafo
D1 → Sol esse viel D2 Ademais

spiral

APÊNDICE K – Verso da redação da aluna Viúva Negra – Versão 1

→ Eco: você esquece alguns termos tais como torcedores, + substituir por sinônimos ou pronomes, não use mesmos ou próprios.
Sugestão: admiradores, apreciadores. Sinôn.
Eles/ lhes - pronomes
→ O texto está dentro do gênero.
Apresenta citações coerentes, bom domínio da norma padrão.
nota - 7,6

APÊNDICE L – Versão 2 da redação da aluna Viúva Negra

O filme "Hooligans" conta a história de um ex estudante de jorna-
lismo que, ao se mudar para Londres, acaba se envolvendo em um grupo
de torcida organizada, o qual costumava se reunir após os jogos de
futebol para brigar com torcedores de times adversários. Fazendo uma
analogia com a contemporaneidade, percebe-se que tais ações não ge-
radas pela falta de respeito às opiniões divergentes e quebra do Estatuto
do Torcedor.

Nessa perspectiva, desde o surgimento do futebol, o esporte vem
se envolvendo em diversas questões; no Brasil, se tornou protagonista em
mudanças políticas, econômicas e sociais, tendo em média 1072 clubes
voltados para ele. Porém, como disse o escritor Paul Cozvel, "Paixão é
uma ausência positiva. Obsessão é uma paixão negativa", ou seja, a par-
tir do momento que uma amor pelo esporte torna-se um fanatismo, sendo
de violência, preconceito e vandalismo passam a ser mais frequentes,
uma vez que segundo a Folha PE 7 torcedores morreram em 2023 no Brasil.

Ademais, o Estatuto do Torcedor (Lei 10.671), define direitos e
deveres para apreciadores dos jogos, clubes e órgãos públicos em eventos
esportivos. Vê-se sobre a segurança nos estádios, combate à violência
e proteção dos direitos dos apreciadores de esportes, entre outros aspectos
relacionados. Todavia, tal regimento nem sempre é seguido por aqueles a quem
o documento foi elaborado. Um exemplo, é o caso da Gabriela Anelli, uma
torcedora do Palmeiras que foi morta atropelada no passeio por uma garupa
durante uma briga entre os fãs de seu time e do time adversário.

Por conseguinte, cabe ao Ministério da Educação promover pales-
tras em escolas e comunidades que demonstrem a importância do res-
peito e da cultura da Paz durante os jogos, bem como ao poder públi-
co implementar regras e punições mais rigorosas para tais comporta-
mentos violentos, no intuito de que o futebol volte a ser uma
paixão positiva.

Nota 2 - 10!

APÊNDICE M –Tábua de correção

C1 demonstra domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	2 pontos	•	EXCELENTE domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	1,60 pontos	X	BOM domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	1,20 pontos		Demonstra domínio MEDIANO da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	0,80 pontos		Demonstra domínio INSUFICIENTE da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	0,40 pontos		Demonstra domínio PRECÁRIO da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
	0 ponto		Demonstra DESCONHECIMENTO da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
C2 Compreende a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para desenvolver o TEMA dentro do GÊNERO	2 pontos	•	Desenvolve o Tema com argumentação consistente, repertório cultural produtivo e excelente domínio do gênero.
	1,60 pontos	X	Desenvolve o Tema com argumentação consistente, e bom domínio do gênero.
	1,20 pontos		Desenvolve o Tema com argumentação previsível e apresenta domínio mediano do gênero.
	0,80 pontos		Desenvolve o Tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do gênero (não atende proposta de intervenção, tese, argumentos).
	0,40 pontos		Apresenta o assunto, tangenciando o tema, demonstra domínio precário do gênero.
	0 ponto		Fuga do tema/ não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Redação anulada.
C3 Seleciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	2 pontos	•	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionadas ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
	1,60 pontos	X	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionadas ao tema proposto, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
	1,20 pontos		Apresenta informações, fatos, opiniões relacionadas ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e poucos organizados, em defesa de um ponto de vista.
	0,80 pontos		Apresenta informações, fatos, opiniões relacionadas ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e, limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
	0,40 pontos		Apresenta informações, fatos, opiniões pouco relacionados ao tema, ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
	0 ponto		Apresenta informações, fatos, opiniões não relacionados ao tema, ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
C4 Demonstra conhecimento dos mecanismos LINGÜÍSTICOS necessários para a construção da ARGUMENTAÇÃO	2 pontos	•	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
	1,60 pontos		Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
	1,20 pontos	X	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
	0,80 pontos		Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
	0,40 pontos		Articula as partes do texto de forma precária.
	0 ponto		Não articula as informações.
C5 Elabora proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	2 pontos	•	Elabora muito bem a proposta de intervenção, de forma detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
	1,60 pontos	X	Elabora bem a proposta de intervenção, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
	1,20 pontos		Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
	0,80 pontos		Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou proposta não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
	0,40 pontos		Apresenta proposta de intervenção vaga ou apenas citada, precária ou relacionada apenas ao assunto.
	0 ponto		Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

Tábua de critérios de correção do gênero dissertativo-argumentativo aos moldes do ENEM.

OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA:

7,00 para melhorar o sim!