

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CORA CORALINA – SEDE CIDADE DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

ROGGER TELES FAGUNDES

**PROFICIÊNCIA ESCRITORA NO ENSINO MÉDIO: A DIDATIZAÇÃO DOS
CONHECIMENTOS INDISPENSÁVEIS PARA A PRODUÇÃO DE UM
TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO**

GOIÁS
2025

ROGGER TELES FAGUNDES

**PROFICIÊNCIA ESCRITORA NO ENSINO MÉDIO: A DIDATIZAÇÃO DOS
CONHECIMENTOS INDISPENSÁVEIS PARA A PRODUÇÃO DE UM
TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás – *Câmpus* Cora Coralina, como requisito para a obtenção do título de mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Linha de Pesquisa 1: Estudos de Língua e Interculturalidade.

Orientador: Prof. Dr. Eleone Ferraz de Assis.

GOIÁS
2025



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data¹. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

Dados do autor (a)

Nome completo: Rogger Teles Fagundes

E-mail: rogger_tf@hotmail.com

Dados do trabalho

Título: Proficiência escritora no ensino médio: a didatização dos conhecimentos indispensáveis para a produção de um texto dissertativo-argumentativo

Tipo:

☐ Tese

☒ Dissertação

Curso/Programa: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade

Concorda com a liberação documento

☒ SIM

☐ NÃO

¹ Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Goiás, 03 de novembro de 2025.



Documento assinado digitalmente
ROGGER TELES FAGUNDES
Data: 03/11/2025 21:07:39-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>



Documento assinado digitalmente
ELEONE FERRAZ DE ASSIS
Data: 20/11/2025 05:51:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura autor(a)

Assinatura do orientador(a)

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

F156p Fagundes, Rogger Teles.
Proficiência escritora no ensino médio : a didatização dos conhecimentos indispensáveis para a produção de um texto dissertativo-argumentativo [manuscrito] / Rogger Teles Fagundes. – Goiás, GO, 2025.
157 f. ; il.

Orientador: Prof. Dr. Eleone Ferraz de Assis.
Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2025.

1. Ensino de língua portuguesa. 1.1. Produção textual. 1.1.1. Texto dissertativo-argumentativo. 1.2. Ensino Médio I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 811.134.3:37

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)

Pré-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu

UEG CÂMPUS CORA CORALINA

Av. Dr. Deuvalde Ferraz de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000

Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 29/2025

Aos vinte e nove dias do mês de setembro de dois mil e vinte e cinco às dezenove horas e 30 minutos, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do mestrando Rogger Teles Fagundes, intitulada ***"PROFICIÊNCIA ESCRITORA NO ENSINO MÉDIO: A DIDATIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS INDISPENSÁVEIS PARA A PRODUÇÃO DE UM TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO"***. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dr. Eleone Ferraz de Assis – Presidente – (POSLLI/UEG), Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ) e Dr. Cleiton Ribeiro e Oliveira (UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo mestrando e seu orientador. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi aprovada. Cumpridas as formalidades de pauta, às vinte e uma horas e cinco minutos, a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, 29 de setembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **ELEONE FERRAZ DE ASSIS**
Data: 09/10/2025 13:04:30-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Prof. Dr. Eleone Ferraz de Assis (POSLLI/UEG)



Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ)

Documento assinado digitalmente
 **CLEITON RIBEIRO E OLIVEIRA**
Data: 07/10/2025 11:08:58-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Prof. Dr. Cleiton Ribeiro e Oliveira (UEG)

*À Professora Lúcia Zambon, cuja
presença ultrapassa a ausência.
(In memoriam)*

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida, aquele que me sustenta, que me direciona e que conduz cada passo, sempre com o melhor preparado para mim.

Aos meus pais e familiares, pelo apoio firme e constante, presença silenciosa e essencial em cada etapa desta jornada.

Aos amigos que insistiram e resistiram comigo, ouvindo cada lamúria e desabafo, e não permitiram que eu desistisse nas inúmeras vezes em que pensei em abandonar tudo.

Aos colegas de trabalho que tantas vezes assumiram e compartilharam responsabilidades para que eu pudesse concluir esta pesquisa.

Aos colegas do crossfit que não me deixaram faltar aos treinos no ápice do cansaço e com quem pude correr e gritar sem medo de julgamentos — afinal, ninguém considera normal treinar às 21h15. Talvez, justamente por isso, encontrei ali refúgio e alívio.

À minha amiga Loana, que merece ser citada pelo nome, por ter me lançado ao desafio do mestrado. Em meio ao vazio deixado pela perda de uma grande amiga e referência profissional, foi ela quem me devolveu o sentido da docência. É verdade que briguei, que a culpei pelas noites sem dormir, pelo estresse e pela difícil tarefa de conciliar onze aulas diárias e a pesquisa. Ainda assim, reconheço que foi fundamental. Mais do que formação acadêmica, sua intervenção me deu novo ânimo e uma nova forma de me conectar à Lúcia.

À Professora Lúcia Zambon, a quem já dediquei esta pesquisa, reitero minha gratidão. Obrigado por me inspirar, por me moldar, por insistir e por nunca desistir de mim. Por tantos livros lidos juntos, por tantas conversas, por tantos sonhos e inquietações que ecoam nestas páginas e que agora, sob a orientação do Professor Dr. Eleone, materializam-se.

Ao meu orientador, Dr. Eleone Ferraz de Assis, minha profunda gratidão por cada desafio proposto. Sei que me enviar para apresentar nossos estudos em outro país, com menos de um ano de orientação, foi uma decisão que exigiu coragem e confiança. Assustador? Sem dúvida. Mas também transformador.

Aos amigos feitos no percurso do mestrado os quais tornaram a caminhada mais leve e significativa, especialmente a Herika, que me acolheu como parte da família, oferecendo alimento, abrigo, generosidade e cuidado em momentos decisivos.

Ao POSLLI, espaço de crescimento intelectual e humano, deixo minha gratidão, em especial à Professora Dra. Marília, pelo apoio constante, pelos conselhos partilhados e, sobretudo, pela confiança que depositou em mim, motivando-me a seguir com coragem e esperança.

À Banca de Qualificação, composta pela Profa. Dra. Déborah Magalhães de Barros e pelo Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa, registro minha sincera gratidão pelas contribuições generosas e precisas. Seus apontamentos foram fundamentais para aprimorar este trabalho, corrigir gralhas e corrigir rotas.

RESUMO

FAGUNDES, Rogger Teles. *Proficiência escritora no ensino médio: a didatização dos conhecimentos indispensáveis para a produção de um texto dissertativo-argumentativo*. 2025. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2025.

A produção de texto no Enem avalia a capacidade de argumentação e de escrita dos estudantes, bem como sua competência em interpretar temas atuais. Exige-se que os concluintes do Ensino Médio defendam um ponto de vista sobre questões socialmente relevantes, apresentando argumentos consistentes e uma proposta de intervenção. A aferição dessas habilidades ultrapassa o contexto avaliativo, configurando-se como um percurso formativo indispensável a todo estudante da educação básica. Nesse sentido, esta pesquisa analisou os conhecimentos indispensáveis à produção de textos dissertativo-argumentativos no Ensino Médio, com o objetivo de mapeá-los, relacioná-los à Base Nacional Comum Curricular e sistematizá-los em um percurso didático que auxilie o professor na condução da prática pedagógica. Fundamentada em referenciais teóricos como Bronckart (1999), Adam (2019), Marcuschi (2008), Sena (2017), Garcia (2010) e Koch (2011, 2015, 2016), a investigação mapeou e categorizou os conhecimentos essenciais para a produção do texto dissertativo-argumentativo presentes nas competências da redação do Exame Nacional do Ensino Médio, além de correlacioná-las com as habilidades previstas no currículo de Língua Portuguesa para depois propor um percurso didático. Os resultados apontaram que os conhecimentos essenciais do texto dissertativo-argumentativo presentes na competência da redação do Enem são linguísticos, discursivos, textuais e socioculturais e estão contidos na Base Nacional Comum Curricular, especificamente em habilidades da área de Linguagem e suas Tecnologias, do campo jornalístico-midiático e todos os campos. Além disso, a investigação revelou que o percurso didático necessita da articulação das dimensões comunicativa, temática e da forma e pode ser organizado a partir das etapas da produção textual. Conclui-se que o mapeamento desses conhecimentos e a proposição de um percurso didático descortina caminhos que o professor pode seguir para trabalhar a produção textual no Ensino Médio, de modo a contribuir com a formação cidadã.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Produção textual. Texto dissertativo-argumentativo

ABSTRACT

FAGUNDES, Rogger Teles. Writing proficiency in high school: the didacticization of the indispensable knowledge for the production of an argumentative-essay text. 2025. Dissertation (Master's in Language, Literature, and Interculturality) – Cora Coralina Campus, State University of Goiás, Goiás, 2025.

Text production in the Enem exam assesses students' argumentative and writing skills, as well as their competence in interpreting current issues. High school graduates are required to defend a point of view on socially relevant matters, presenting consistent arguments and a proposal for intervention. The assessment of these abilities goes beyond the evaluative context, establishing itself as an essential formative process for every student in basic education. In this regard, this research analyzed the essential knowledge required for the production of argumentative essays in High School, aiming to map and relate them to the Base Nacional Comum Curricular (National Common Core Curriculum) and to systematize them into a didactic pathway that supports teachers in guiding their pedagogical practice. Grounded in theoretical references such as Bronckart (1999), Adam (2019), Marcuschi (2008), Sena (2017), Garcia (2010), and Koch (2011, 2015, 2016), the investigation mapped and categorized the essential knowledge for the production of argumentative-essay texts present in the competencies of the National High School Exam writing test, in addition to correlating them with the skills outlined in the Portuguese Language curriculum, before proposing a didactic pathway. The results indicated that the essential knowledge of argumentative-essay texts included in the Enem writing competencies are linguistic, discursive, textual, and sociocultural, and are embedded in the National Common Curricular Base, specifically in skills from the field of Languages and its Technologies, the journalistic-media field, and across all domains. Furthermore, the investigation revealed that the didactic pathway requires the articulation of communicative, thematic, and formal dimensions and can be structured around the stages of text production. It is concluded that the mapping of this knowledge and the proposition of a didactic pathway opens up possibilities for teachers to work on text production in high school, thereby contributing to civic education.

KEYWORDS: Teaching. Portuguese Language. High School. Text production. Argumentative essay.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Patamar mesotextual -----	41
FIGURA 02: Código alfanumérico das habilidades da BNCC -----	75
FIGURA 03: Organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento e componentes curriculares -----	76
FIGURA 04: Detalhamento da organização do Ensino Médio na BNCC -----	77
FIGURA 05: Elementos condutores do texto dissertativo-argumentativo-----	105
FIGURA 06: Competências avaliadas na redação do Enem-----	106
FIGURA 07: Dimensões do texto dissertativo-argumentativo-----	139
FIGURA 08: Conhecimentos essenciais para produção do texto dissertativo-argumentativo -----	140
FIGURA 09: Percurso didático para o ensino do texto dissertativo-argumentativo	142

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Campos de atuação do Ensino Médio -----	78
QUADRO 02: Conhecimentos indispensáveis da competência 1 -----	107
QUADRO 03: Conhecimentos indispensáveis da competência 2 -----	110
QUADRO 04: Conhecimentos indispensáveis da competência 3 -----	112
QUADRO 05: Conhecimentos indispensáveis da competência 4 -----	115
QUADRO 06: Conhecimentos indispensáveis da competência 5 -----	117
QUADRO 07: Correlação da competência I do Enem com as habilidades do currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio-----	123
QUADRO 08: Correlação da competência II do Enem com as habilidades do currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio-----	126
QUADRO 09: Correlação da competência III do Enem com as habilidades do currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio-----	129
QUADRO 10: Correlação da competência IV do Enem com as habilidades do currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio-----	132
QUADRO 11: Correlação da competência V do Enem com as habilidades do currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio-----	135

LISTA DE ABREVIações

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

Enem: Exame Nacional do Ensino Médio

Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO	18
1.1 ATIVIDADE DE ESCRITA E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM	18
1.2 A CONSTITUIÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO	22
1.3 O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO	29
1.3.1 As sequências textuais na construção do texto	38
1.3.1.1 A sequência descritiva	43
1.3.1.2 A sequência narrativa	45
1.3.1.3 A sequência argumentativa	50
1.3.1.4 A sequência explicativa	55
1.3.1.5 A sequência dialogal	60
1.4 GÊNERO TEXTUAL E SUA RELAÇÃO COM O TEXTO	64
2 A PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO	69
2.1 O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA	69
2.1.1 A centralidade do texto no ensino de Língua Portuguesa	79
2.2 A METODOLOGIA DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO	83
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	93
3.1 TIPOS DE PESQUISA	93
3.2 CRITÉRIOS PARA COLETA DE DADOS	96
3.3 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DE DADOS	100
4 PROFICIÊNCIA ESCRITORA NO ENSINO MÉDIO	105
4.1 CONHECIMENTOS INDISPENSÁVEIS PARA A PRODUÇÃO DE UM TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO ENSINO MÉDIO	105
4.2 ARTICULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS INDISPENSÁVEIS À PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA	121

4.3 PERCURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO DE UM TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO ENSINO MÉDIO -----	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	146
REFERÊNCIAS-----	149

INTRODUÇÃO

A escrita ocupa um lugar central no mundo contemporâneo, constituindo-se como prática social essencial para a inserção crítica e cidadã em diferentes esferas da vida. No contexto da educação básica, a produção textual assume um papel relevante na formação dos estudantes porque funciona como um eixo integrador de diversas capacidades fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Mais do que uma simples exigência curricular, a prática constante da escrita é um exercício de organização do pensamento. Para transformar ideias nebulosas e informações fragmentadas em um texto coerente e coeso, o estudante precisa de selecionar, de hierarquizar e de conectar conceitos, o que fortalece sua capacidade de análise crítica, de argumentação lógica e de síntese. Esse processo, aprofunda a compreensão sobre o tema em questão e estrutura a própria maneira de pensar, preparando o jovem para lidar com a complexidade do mundo.

Nesse sentido, o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio revela sua importância ímpar. Por sua natureza estruturante, esse gênero demanda do estudante a exposição de ideias e a construção de um ponto de vista fundamentado, articulando tese, argumentos e conclusão de modo coerente – competência que sintetiza e amplifica as capacidades discutidas anteriormente. Ao exercitar a defesa de uma posição por meio de razões válidas e evidências, o estudante desenvolve um pensamento autônomo e crítico, capaz de questionar, analisar e intervir na realidade. Além disso, sua relevância vai além dos exames padronizados: dominar esse gênero textual não se limita a ser uma habilidade necessária para obter bons resultados avaliativos, mas consolida-se como instrumento efetivo de participação social, já que a argumentação bem construída é ferramenta fundamental para o debate público, a defesa de direitos e o exercício pleno da cidadania.

Contudo, apesar de sua reconhecida importância, diversas pesquisas que se debruçaram sobre o ensino da produção textual e sobre a redação do Enem, privilegiando aspectos como a autoria (Sobrinho, 2020), o uso de modelos prontos de argumentação (Santos, 2023) ou a influência das condições de avaliação no trabalho docente (Silva, 2017; Lacerda da Silva, 2024), permanecem restritas a análises pontuais de estratégias didáticas, de manuais ou de práticas de escrita. Nenhuma

dessas investigações, entretanto, realizou o mapeamento sistemático dos conhecimentos essenciais à constituição da competência escritora, tampouco os articulou de modo integrado às diretrizes curriculares nacionais. É precisamente nesse espaço que se situou a presente pesquisa, ao buscar preencher essa lacuna por meio da identificação e da organização dos saberes indispensáveis à produção do texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio, articulados às prescrições curriculares e convertidos em proposta didática aplicável.

É importante destacar que a expressão “didatização dos conhecimentos”, empregada nesta pesquisa, não se refere à elaboração de uma sequência didática, tampouco ao ensino prescritivo de um “modo de fazer”. O termo é aqui utilizado em consonância com o sentido dicionarizado de “didatização” — o processo de tornar mais facilmente compreensível determinado assunto (Aulete Digital, 2025) —, o que implica, no âmbito deste estudo, a sistematização e a explicitação dos saberes teóricos e práticos indispensáveis à escrita do texto dissertativo-argumentativo. Assim, a didatização proposta não se confunde com o ensino passo a passo de produção textual, mas com a construção de um percurso didático que organize, traduza e relacione os conhecimentos envolvidos, de modo a favorecer a compreensão e a apropriação consciente desses saberes por parte do professor a fim de auxiliá-lo em suas práticas pedagógicas.

Diante desse quadro, formulou-se a seguinte questão que orientou esta dissertação: quais conhecimentos são indispensáveis para a produção de textos dissertativo-argumentativos no Ensino Médio e de que modo o professor pode organizá-los em um percurso didático que favoreça a formação de escritores competentes e críticos?

A partir dessa questão-problema, partiu-se da hipótese de que a proficiência na produção de textos dissertativo-argumentativos não se reduzia ao domínio gramatical ou estrutural, mas resultava da mobilização integrada de conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos, argumentativos e sociocognitivos. Supôs-se que tais conhecimentos, quando sistematizados de forma didática e ancorados em fundamentos teóricos consistentes, permitiriam a construção de um percurso pedagógico eficaz para o desenvolvimento da escrita no Ensino Médio.

Para tanto, o objetivo geral deste trabalho foi analisar os conhecimentos indispensáveis à produção do texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio, com

vistas ao mapeamento, ao cotejo com a BNCC¹ e à proposição de um percurso didático que auxiliasse o professor na prática pedagógica. Para atingir esse propósito, estabeleceram-se alguns objetivos específicos. O primeiro consistiu em revisar a literatura acerca da produção do texto dissertativo-argumentativo e dos processos de escrita, de modo a situar o estudo no campo teórico-metodológico que fundamentava a pesquisa. O segundo objetivou identificar e categorizar os conhecimentos linguísticos, textuais e argumentativos necessários à proficiência escritora, construindo um inventário capaz de orientar o ensino da produção textual. O terceiro buscou analisar como o currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio apresentava tais conhecimentos e os organizava em habilidades. Por fim, pretendeu-se sistematizar um percurso didático que articulasse teoria e prática, com a finalidade de promover o desenvolvimento da escrita dissertativo-argumentativa no contexto escolar.

Nessa perspectiva, a relevância desta pesquisa justificou-se por diferentes razões. Em primeiro lugar, por contribuir para a melhoria do ensino da escrita, ao oferecer uma análise detalhada dos saberes indispensáveis à produção textual. Em segundo lugar, por fornecer ao professor um instrumento prático — o percurso didático — capaz de auxiliá-lo em um dos maiores desafios de sua atuação pedagógica. Em terceiro lugar, por ampliar a compreensão da escrita como competência para a vida, que transcende os limites escolares e possibilita a participação crítica na sociedade. Por fim, por buscar preencher a lacuna existente entre a teoria linguística e a prática pedagógica, integrando fundamentos conceituais e propostas didáticas em uma perspectiva aplicada.

Quanto aos fundamentos teóricos, este trabalho ancorou-se nos pressupostos do estudo do texto e do ensino. Apoiou-se, entre outros, em Bronckart (1999), cuja concepção de texto como atividade de linguagem sustenta a noção de capacidades de linguagem; em Marcuschi (2008), no que concerne aos gêneros textuais e à centralidade do texto no ensino; em Koch (2002), no que tange à argumentação e aos processos de construção de sentido; e em Adam (2019), cuja teoria das sequências textuais, especialmente a argumentativa, orienta a análise do objeto de estudo. O

¹ Cabe esclarecer que o objetivo desta pesquisa não é apontar lacunas ou limitações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas estabelecer relações entre os conhecimentos identificados e as habilidades previstas nesse documento, de modo a evidenciar como tais saberes podem ser mobilizados no ensino da produção textual.

trabalho dialogou ainda com Riestra (2020), ao propor a elaboração de um percurso didático que articula dimensões de uso, sentido e forma.

Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. Foram mobilizados referenciais teóricos da área e analisados documentos oficiais, em especial a Cartilha do Participante do Enem 2024, a fim de identificar os conhecimentos exigidos para a produção de textos dissertativo-argumentativos. A análise dos dados pautou-se na articulação entre fundamentação teórica e parâmetros avaliativos, com o objetivo de sistematizar um conjunto de saberes indispensáveis que possa subsidiar a prática docente.

Coerente com essa abordagem metodológica, esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos articulados sequencialmente, os quais construíram progressivamente a fundamentação teórica necessária para a investigação, analisaram criticamente o currículo oficial, explicitaram em detalhes os procedimentos metodológicos adotados e desenvolveram a análise central que culminou na proposição de um percurso didático fundamentado. Essa organização espelhou o próprio percurso investigativo realizado, garantindo que cada etapa metodológica encontrasse correspondência na estrutura textual do trabalho.

No primeiro capítulo, intitulado “O texto dissertativo-argumentativo”, apresentou-se o marco teórico da pesquisa. Inicialmente, examinou-se a escrita enquanto atividade complexa e suas relações com as capacidades de linguagem. Em seguida, refletiu-se sobre os mecanismos de constituição da argumentação, analisando seus elementos estruturantes. Posteriormente, caracterizou-se o texto dissertativo-argumentativo, detalhando suas sequências textuais constitutivas. Por fim, explorou-se a noção de gênero textual e sua interface com a produção escrita.

No segundo capítulo, denominado “O ensino da produção textual no Ensino Médio: perspectivas curriculares”, concentrou-se na análise do currículo de Língua Portuguesa. Inicialmente, problematizou-se o conceito de currículo, suas perspectivas teóricas, finalidades e dimensões, com ênfase na centralidade do texto no ensino da disciplina. Em seguida, examinaram-se criticamente as principais metodologias de ensino de produção textual, destacando abordagens contemporâneas e seus desdobramentos na prática pedagógica.

No terceiro capítulo, intitulado “Percurso metodológico”, delineou-se o caminho investigativo percorrido. Apresentou-se, inicialmente, a natureza da pesquisa e os

tipos de estudo adotados. Em seguida, explicitaram-se os critérios e procedimentos para coleta de dados. Por fim, detalharam-se os fundamentos da análise, articulando os referenciais teóricos com os documentos oficiais que compuseram o *corpus* da investigação.

No quarto capítulo, denominado “Proficiência escritora no Ensino Médio”, sintetizaram-se os resultados da pesquisa. Num primeiro momento, identificaram-se e sistematizaram-se os conhecimentos indispensáveis para a produção do texto dissertativo-argumentativo nesta etapa de ensino. Subsequentemente, analisou-se a articulação desses saberes com a BNCC. Por fim, um percurso didático para o ensino da produção textual foi proposto, constituindo a principal contribuição aplicada desta dissertação.

1 O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Este capítulo discute os fundamentos teóricos que sustentam a concepção da escrita como atividade de linguagem, mais especificamente o texto dissertativo-argumentativo. No primeiro momento, apresenta-se a noção de escrita como prática discursiva situada, articulada às capacidades de linguagem que possibilitam sua realização. Em seguida, examina-se a constituição da argumentação, destacando suas bases teóricas, que a reconhecem como processo constitutivo da linguagem. Depois, o foco recai sobre o texto dissertativo-argumentativo, explorando tanto suas especificidades estruturais quanto a relevância das sequências textuais em sua constituição. Por fim, a discussão busca explicar a relação de texto e gênero textual.

1.1 ATIVIDADE DE ESCRITA E CAPACIDADES DE LINGUAGEM

A escrita não pode ser compreendida como mera codificação de ideias ou transposição mecânica de pensamentos para a linguagem. Trata-se de uma atividade de linguagem – um agir socialmente por meio da linguagem em contextos historicamente situados (Bronckart, 2007; Marcuschi, 2008). Como prática discursiva, a escrita se ancora em propósitos comunicativos específicos, interlocutores reais e em gêneros socialmente convencionados, demandando do sujeito não apenas domínio linguístico, como também capacidade de negociar os múltiplos sentidos emergentes na interação verbal. Assim, escrever implica mobilizar conhecimentos sobre os contextos de produção, os interlocutores, os objetivos da ação comunicativa e as convenções textuais, configurando-se como uma prática complexa e relacional (Koch, 2002; Oliveira, 2019).

Nessa perspectiva, o texto transcende a mera sequência de frases — ele é uma teia de significações construídas pelo sujeito em diálogo com as condições discursivas que o circundam. Como ação situada, ele carrega marcas de seu tempo, do lugar social de quem escreve e das finalidades que orientam sua produção. Consequentemente, a linguagem não é transparente nem neutra; antes, materializa vozes sociais, valores e posicionamentos ideológicos que estruturam o discurso (Bakhtin, 2011; Bronckart, 2007). Desse modo, escrever constitui-se como um ato de

posicionamento, que combina, de forma integrada, conhecimentos linguísticos, discursivos e sociais.

Se a escrita é concebida como atividade de linguagem situada, sua realização demanda a mobilização articulada de capacidades que operam de modo integrado no processo de produção textual. Com base na perspectiva enunciativo-discursiva, Bronckart (1999) propõe a noção de capacidades de linguagem como dimensões do agir linguístico que sustentam a construção de textos em contextos sociais específicos. Tais capacidades não se configuram como etapas lineares ou compartimentos estanques, são operações dinâmicas que se atualizam conforme os objetivos comunicativos do sujeito.

De modo geral, essas capacidades são agrupadas em quatro eixos interrelacionados: capacidades de ação, que se referem à adequação do texto ao contexto de produção, ao gênero e ao interlocutor; capacidades discursivas, que concernem à organização interna do texto, abrangendo a progressão temática e a estrutura composicional; capacidades linguístico-discursivas, que envolvem a seleção e o uso de recursos linguísticos para garantir clareza e progressão das ideias; e capacidades de significação, que se relacionam à construção de sentidos, marcada pela incorporação de vozes sociais e estratégias de modalização (Bronckart, 1999; Oliveira, 2019).

Nesse viés, pode-se afirmar que a escrita, compreendida como prática discursiva situada, não pode ser dissociada das condições sócio-históricas que a configuram, nem tampouco desvinculada das relações sociais que lhe conferem sentido. Como afirma Bakhtin (2022), todo enunciado é inerentemente dialógico, pois se constitui na interação com outros discursos, num campo de vozes sociais em constante disputa por significação. Essa perspectiva implica entender a produção escrita como um ato de linguagem que se inscreve em contextos determinados, atravessado por intenções, valores e posicionamentos. Marcuschi (2008) reforça essa concepção ao destacar que a textualidade não está apenas nas marcas formais do texto, realiza-se, também, na interação entre fatores como coesão, coerência, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade e intertextualidade.

Desse modo, o texto escrito emerge como uma construção intersubjetiva, na qual o sujeito mobiliza suas capacidades de linguagem em diálogo com os saberes partilhados socialmente, com os gêneros textuais disponíveis e com os interlocutores

concretos ou projetados. A escrita, portanto, é ao mesmo tempo produto e processo: resultado de uma tessitura linguística orientada por propósitos comunicativos e pela necessidade de significar, numa determinada esfera da atividade humana.

Ainda nessa perspectiva, a escrita, longe de ser uma atividade meramente mecânica de codificação de ideias, constitui-se como uma prática essencialmente dialógica e interacional. Conforme aponta Bakhtin (2022), todo enunciado é construído em resposta a outros enunciados anteriores e antecipa respostas futuras, o que evidencia o caráter responsivo e social da linguagem. Ao escrever, o sujeito além de meramente organizar informações, ele se posiciona em relação a outros discursos, numa cadeia comunicativa em constante atualização. Essa concepção se articula à noção de textualidade proposta por Marcuschi (2008), para quem um texto só adquire sentido em um contexto de uso concreto, no qual o interlocutor é pressuposto e fundamental para a construção de significados.

Além disso, a escrita, na perspectiva histórico-cultural, constitui-se como um instrumento psicológico de natureza simbólica, que transforma profundamente as funções mentais superiores do sujeito. De acordo com Souza e Andrada (2011), ao apropriar-se de instrumentos culturais como a linguagem escrita, o indivíduo reorganiza seus processos de atenção, memória, planejamento e autocontrole, o que lhe permite operar em níveis mais complexos de pensamento. Essa mediação simbólica realiza-se no interior de práticas sociais historicamente situadas, nas quais o sujeito se constitui em interação com os outros e com os signos que estruturam a cultura. Nesse mesmo horizonte, Schneuwly (2004) enfatiza que os tipos textuais, ao demandarem diferentes modos de funcionamento psicológico, favorecem a autonomização das capacidades discursivas do sujeito. A apropriação consciente de um gênero textual como o dissertativo-argumentativo amplia o repertório expressivo e cognitivo do sujeito, permitindo-lhe realizar escolhas linguísticas mais refinadas dentro de um conjunto de possibilidades discursivas. Assim, os textos passam a operar como reguladores psíquicos gerais, que ampliam a heterogeneidade do pensamento e da ação verbal, tornando a escrita uma prática estruturante do desenvolvimento humano.

Destaca-se, ainda, que a atividade de escrita pode ser compreendida a partir de uma análise multinível, conforme propõe Bronckart (1999), que distingue três planos complementares e interdependentes. O primeiro refere-se ao plano das representações mentais, no qual o sujeito antecipa cognitivamente o conteúdo a ser

comunicado, seleciona as ideias pertinentes e define estratégias discursivas de organização e convencimento, mobilizando capacidades como a de ação e de significação. O segundo plano diz respeito à linguagem enquanto sistema semiótico, estruturado por normas e convenções gramaticais e textuais que permitem a materialização linguística dessas representações. Nesse nível, o produtor textual recorre aos recursos de coesão, progressão temática e léxico adequado, evidenciando as capacidades linguístico-discursivas. Por fim, o terceiro plano contempla as interações sociais concretas, que situam o texto em um contexto de produção determinado por relações de poder, finalidades comunicativas, gêneros estabilizados e interlocutores. É nesse nível que a escrita adquire sua dimensão efetivamente situada, dialogando com práticas sociais historicamente construídas. Dessa forma, a produção escrita configura-se como uma prática complexa, atravessada por múltiplos fatores cognitivos, linguísticos e sociocomunicativos, que se articulam de modo integrado e dinâmico.

É importante ressaltar que tais capacidades se manifestam de forma integrada em todas as etapas da produção escrita. No planejamento, mobilizam-se, sobretudo, as capacidades de ação discursiva, pois o sujeito antecipa o gênero, o contexto e a organização argumentativa do texto. Durante a textualização, ativam-se predominantemente as capacidades linguístico-discursivas, já que o autor opera com recursos coesivos e sintáticos para materializar a argumentação. Na revisão, as capacidades de significação tornam-se centrais, uma vez que permitem avaliar os efeitos de sentido de suas escolhas realizadas e reorientar o texto em função da intencionalidade comunicativa.

Ao associar as capacidades de linguagem ao discurso dissertativo-argumentativo — objeto deste estudo —, é possível identificar com maior clareza os conhecimentos e operações que sustentam sua produção. Nesse gênero, cuja finalidade é defender um ponto de vista por meio de argumentos consistentes, as quatro capacidades atuam de modo articulado. As capacidades de ação evidenciam-se na adequação ao contexto (formalidade, impessoalidade) e no reconhecimento da função social do gênero. As capacidades discursivas refletem-se na estruturação lógica (tese, argumentos, contra-argumentos) e na progressão temática entre parágrafos. As capacidades linguístico-discursivas manifestam-se no uso de coesão referencial, operadores argumentativos e clareza sintática. Já as capacidades de

significação materializam-se no posicionamento ideológico, por meio de modalizações, léxico valorativo e incorporação de vozes sociais (Oliveira, 2019; Santos, 2019).

Portanto, produzir um texto dissertativo-argumentativo exige a articulação consciente dessas capacidades, transformando a escrita em uma prática que tanto organiza ideias quanto também constitui identidades e intervém no espaço social (Bronckart, 1999; Marcuschi, 2008).

1.2 A CONSTITUIÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO

A argumentação pode ser compreendida, conforme Abreu (2010), como a arte de articular dois movimentos complementares: convencer e persuadir. O primeiro refere-se ao plano racional e busca a adesão do interlocutor por meio de informações, provas e justificativas. O segundo opera no plano emocional, com o objetivo de sensibilizar o outro e mobilizá-lo à ação. Convencer transforma uma forma de pensar; persuadir, uma disposição para agir. Argumentar, portanto, exige tanto a construção lógica das ideias como o gerenciamento da relação interpessoal, configurando-se como um processo que demanda clareza, empatia e intencionalidade discursiva.

Convencer alguém implica estruturar um raciocínio coeso e apresentar fundamentos sustentados por dados, inferências e analogias. No entanto, a adesão racional nem sempre resulta em mudança de comportamento. Abreu (2010) observa que é possível demonstrar, por exemplo, a importância do estudo ou os malefícios do tabagismo, sem necessariamente provocar uma transformação prática. Isso evidencia que a razão, isoladamente, não basta: é preciso engajamento afetivo com a causa.

É nesse ponto que a persuasão se torna decisiva. Persuadir exige conhecer o interlocutor, explorar valores partilhados e estabelecer vínculos afetivos. Abreu (2010) argumenta que o discurso eficaz combina lógica e sensibilidade, promovendo equilíbrio entre razão e emoção. Em situações comunicativas concretas, essa articulação é constante: o produtor do texto organiza seus argumentos de forma a alcançar tanto a mente quanto a sensibilidade do leitor ou ouvinte. Por isso, compreender a função da persuasão é essencial para a produção de textos argumentativos, porque sustenta a dinâmica de adesão que caracteriza esse tipo de discurso.

Argumentar, contudo, não se resume a provar que se está certo ou impor a própria vontade. Para Abreu (2010), trata-se de uma prática ética e colaborativa, voltada à escuta e ao respeito mútuo. Argumentar é caminhar com o outro, não contra ele; é utilizar técnicas discursivas para remover obstáculos ao consenso, sem anular a autonomia do interlocutor. É também reconhecer o outro em sua totalidade — com sonhos, medos e desejos — e motivá-lo a agir por convicção, e não por imposição. A eficácia argumentativa, nesse sentido, resulta do equilíbrio entre razão e emoção, sendo necessário, segundo o autor, dedicar mais tempo à persuasão do que ao convencimento. Tal proporção revela que argumentar é construir vínculos e promover adesão com base na empatia.

Compreender essa dupla dimensão da argumentação — razão e emoção — exige, também, uma reflexão conceitual e histórica sobre o próprio termo. Para além do uso cotidiano, o conceito de argumentação carrega um sentido técnico e complexo, cuja origem etimológica ajuda a delimitar seu funcionamento como atividade discursiva orientada à construção de sentido.

A palavra *argumentação*, cuja primeira ocorrência na língua portuguesa remonta ao século XVI (Cunha, 2012), origina-se do latim *argumentatio*, por sua vez derivado de *argumentum* - vocábulo que designa “prova” ou “evidência” (*Latin is simple*, 2025). Essa raiz substantiva conecta-se ao verbo latino *arguere*, que carrega a noção de expor algo com clareza (Harper, 2025). Tal percurso etimológico revela que a argumentação transcende o mero debate de opiniões: constitui um processo racional de explicitação de ideias, sustentação de pontos de vista e persuasão por meio de justificativas coerentes e plausíveis. Assim, configura-se como uma atividade comunicativa intencional, pautada pela articulação lógica, pela estratégia discursiva e pela busca de clareza na construção do sentido.

Essa concepção de argumentação como prática racional e persuasiva — já sugerida pela raiz latina *arguere* (exposição clara) e *argumentum* (prova) — ecoa na tradição retórica clássica. Aristóteles, por exemplo, sistematizou três pilares da persuasão discursiva:

O primeiro depende do caráter pessoal do orador; o segundo, de levar o auditório a uma certa disposição de espírito; e o terceiro, do próprio discurso no que diz respeito ao que demonstra ou parece demonstrar. A persuasão é obtida graças ao caráter, pessoal do orador, quando o discurso é proferido de tal maneira que nos faz pensar que o orador é digno de crédito. (Aristóteles, p. 45, 2011)

Daí sua conclusão: a retórica, diferentemente de outras disciplinas, não se restringe a um objeto fixo.

Tais meios de persuasão - *ethos* (credibilidade do orador), *pathos* (emoção do auditório) e *logos* (lógica do discurso) - revelam que a eficácia argumentativa, para Aristóteles (2011), não residia apenas na verdade objetiva, mas na articulação estratégica desses elementos. O filósofo observou que discursos racionalmente frágeis, entretanto emocionalmente impactantes ou proferidos por figuras dignas de confiança, muitas vezes conquistavam maior adesão que argumentos sólidos, mesmo mal construídos. Daí sua conclusão: a retórica, diferente de outras disciplinas, não se restringe a um objeto específico e delimitado; antes, mobiliza recursos contextuais — *logos*, *ethos* e *páthos* — para adaptar-se às exigências de cada situação

Essa tríade, portanto, não só corrobora a noção etimológica de argumentação como *processo de fundamentação racional* (herdado de *argumentum*), mas também a amplia: ela não se reduz à mera demonstração lógica (*logos*), exigindo também clareza na exposição (*arguere*) e intencionalidade comunicativa - agora mediada pela credibilidade (*ethos*) e pela empatia (*pathos*). A argumentação consolida-se, pois, como uma ação discursiva complexa, em que persuasão e razão interligam-se indissociavelmente.

Se a etimologia de *argumentação* (vinculada a *prova* e *exposição clara*) e a tríade aristotélica (*logos*, *ethos* e *pathos*) consolidaram a argumentação como prática discursiva complexa, seu percurso histórico revela um paradoxo: após séculos como pilar da formação intelectual ocidental, a retórica foi marginalizada a partir do século XIX. Acusada de não se adequar aos critérios da lógica formal e associada a uma oratória clerical em declínio, ela perdeu espaço nos currículos universitários, cedendo lugar ao positivismo e ao formalismo lógico como paradigmas dominantes da racionalidade.

Contudo, o pós-guerra (décadas de 1950 a 1970) assistiu a um movimento de resgate da dimensão persuasiva do discurso, agora reinterpretada sob novas bases. Novos esforços emergiram com o intuito de repensar a argumentação. No campo da filosofia, da comunicação e do direito, teóricos como Perelman e Olbrechts-Tyteca,

Toulmin² e os estudiosos das falácias reabilitaram a argumentação como prática racional — ainda que distinta da lógica dedutiva.

Em *Tratado da argumentação: a nova retórica*, publicada em 1958, Perelman e Olbrechts-Tyteca retomaram Aristóteles para defender que a persuasão não era mera manipulação, mas um processo ético de construção de *adesão do auditório* por meio de argumentos verossímeis, típicos dos discursos cotidianos e jurídicos. Paralelamente, Toulmin propôs um modelo de raciocínio prático, estruturado em dado, garantia e conclusão, que privilegiava contextos reais em detrimento de abstrações formais.

Esses esforços prepararam o terreno para a fase seguinte: a partir dos anos 1980, os estudos argumentativos deslocaram-se definitivamente das estruturas rígidas para a dinâmica dialógica. A “lógica informal” — que analisava falácias como estratégias contextuais, não como erros absolutos — e as abordagens pragmáticas enfatizaram a interação verbal, a ética comunicativa e a construção conjunta do sentido (Plantin, 2008). Dessa forma, a argumentação, cuja origem latina já anunciava sua dupla face (*prova e persuasão*), reafirmou-se como uma atividade *racional* e também *intersubjetiva* — agora ancorada não apenas no *logos*, mas na responsabilidade compartilhada entre interlocutores.

Marginalizada no século XIX por não se adequar à lógica formal, a retórica foi resgatada no pós-guerra por teóricos como Perelman e Toulmin, que a reinseriram como racionalidade prática. Esse movimento preparou o terreno para as abordagens contemporâneas, que reinterpretem a argumentação como processo linguístico e interacional (Plantin, 2008).

Nesse contexto de reformulação teórica, Plantin (2008) discorre sobre a proposta de uma ruptura: a argumentação não é um acréscimo ao discurso, mas inerente à linguagem. Estruturas linguísticas como “mesmo”, “por isso” ou “embora” acionam inferências que direcionam o interlocutor a conclusões, revelando que a força argumentativa é intrínseca à organização semântica do enunciado (Plantin, 2008). Ainda segundo o autor, há um avanço nessa perspectiva com a *lógica natural*, de Grice, ao mostrar que argumentar é esquematizar o real por meio de

² Plantin (2008) faz referência às primeiras obras que, de fato, tratavam da argumentação: “Tratado da Argumentação” e “Os usos do argumento”.

operações discursivas — não um cálculo lógico, mas uma dinâmica de projeção de sentidos moldada pelas próprias escolhas linguísticas.

A reconstrução teórica do final do século XX, além de retomar a tradição retórica, revolucionou-a ao integrar linguística e pragmática. Plantin (2008) sintetiza esse avanço: os *topoi*, por exemplo, deixam de ser lugares-comuns fixos para tornarem-se ferramentas culturais mobilizadas conforme o contexto e as expectativas dos interlocutores. A partir dos anos 80, com Ducrot, Grize, ao lado de Perelman e Toulmin, infere-se que a argumentação é uma negociação de posições — não no vácuo, mas no espaço concreto da linguagem e da interação.

O ápice dessa evolução é o modelo dialógico (Plantin, 2008), que desloca o foco do argumento isolado para os papéis interacionais (proponente, oponente, terceiro). Aqui, a argumentação revela sua natureza essencialmente relacional: é uma prática de confronto racional em que se alternam defesas, refutações e redistribuições do ônus da prova. Essa visão coroa a trajetória iniciada pela etimologia (*argumentum* como prova) e pela retórica clássica (*persuasão como ética*), porém, agora, ancorada na materialidade linguística e na (co)construção dialógica do sentido.

Se o modelo dialógico de Plantin (2008) revelou a argumentação como prática interacional estruturada em papéis sociais (proponente, oponente e terceiro), os estudos linguístico-discursivos ampliam essa visão ao demonstrar que a argumentação é constitutiva da linguagem em si. Nesse horizonte, teóricos como Amossy (2008) e Koch (2011) convergem em um princípio fundamental: argumentar é mais que um recurso persuasivo entre outros, é a própria condição da enunciação, já que todo discurso se organiza para projetar sentidos e orientar o interlocutor – seja em textos explicitamente argumentativos, seja em narrativas ou descrições que carregam intencionalidades implícitas (Fiorin, 2015; Cavalcante, 2020).

Essa abordagem desloca a análise das estruturas formais (como o esquema de Toulmin) para o funcionamento imanente da linguagem. Koch (2011) demonstra como as escolhas lexicais e a ordenação de informações revelam posicionamentos; Cavalcante (2020) enfatiza seu caráter de ação social sobre valores e crenças. Amossy (2008) sintetiza essa dualidade ao distinguir discursos *com visada argumentativa* (persuasão explícita) daqueles com *dimensão argumentativa* (intencionalidade implícita), lembrando que mesmo um relato aparentemente neutro seleciona fatos e os enquadra ideologicamente.

A distinção clássica de Perelman entre persuadir (auditório particular, recursos afetivos) e convencer (auditório universal, lógica) é ressignificada nesse quadro: Koch (2011) e Cavalcante (2020) observam que os discursos reais hibridizam essas categorias, articulando razão e emoção conforme o contexto. Mais que buscar adesão imediata, a argumentação pode ter função crítica – como quando questiona evidências naturalizadas ou provoca deslocamentos de sentido (Cavalcante, 2020). Essa visão ecoa a etimologia latina (*argumentum* como prova) e a expande: a “prova” agora inclui a negociação simbólica e os efeitos de sentido construídos na interação.

Se a argumentação é inerente à linguagem, sua materialização nos gêneros textuais segue padrões recorrentes, porém não rígidos. Adam (2019), conforme é discutido na seção 1.3.1 desta dissertação, propõe uma sequência prototípica (tese-argumento-exemplo), mas Koch (2011) adverte que essa estrutura está a serviço de uma lógica discursiva, não formal. Um editorial de jornal, por exemplo, pode inverter a ordem “clássica” para provocar estranhamento, usando a quebra de expectativas como estratégia argumentativa. Aqui, a herança da retórica clássica (como os *topoi*) ressurgem, mas reinterpretada – não como fórmulas fixas, mas como repertórios culturalmente situados (Plantin, 2008).

Assim, o percurso teórico revela uma evolução conceitual: da argumentação como *técnica de persuasão* (herdada da retórica) para *processo linguístico imanente* (Ducrot), *prática dialógica* (Plantin) e, finalmente, *atividade discursiva transversal* (Amossy, 2008; Koch, 2011). Essa trajetória corrobora a visão de que argumentar é, antes de tudo, intervir no espaço simbólico – mobilizando recursos linguísticos, cognitivos e sociais para construir, contestar ou ressignificar realidades.

A argumentação constitui o cerne ontológico dos textos argumentativos, manifestando-se não como princípio estruturante que organiza desde sua macroestrutura - na disposição hierárquica de tese, desenvolvimento e conclusão - até as escolhas lexicais e sintáticas. Essa imbricação entre forma e conteúdo revela-se fundamental para a efetivação da intencionalidade discursiva, que só se consuma quando o interlocutor reconhece e se engaja na rede de sentidos tecida pelo texto. Como demonstra a tradição que perpassa de Aristóteles aos contemporâneos Koch (2011) e Amossy (2008), argumentar consiste, em última instância, na materialização linguística do pensamento, transformando-o em ato socialmente relevante e persuasivo.

Essa natureza constitutiva da argumentação manifesta-se de forma particularmente evidente na maneira como estrutura e confere coerência aos textos, concretizando a evolução teórica anteriormente delineada. A perspectiva dialógica de Plantin (2008), ao enfatizar os papéis interacionais, encontra sua expressão concreta nos mecanismos composicionais descritos por Adam (2019): a apresentação da tese, seu desenvolvimento argumentativo e a conclusão orientada. Esses elementos transcendem a convenção formal, encarnando a racionalidade argumentativa em sua adaptação genérica - seja no apelo emocional (*pathos*) de um manifesto político, seja na fundamentação empírica (*logos*) de um artigo científico. Desse modo, a arquitetura textual espelha a essência híbrida da argumentação, que sintetiza dimensões lógicas, linguísticas e interacionais.

No plano microtextual, a concepção ducrotiana da argumentação como imanente à linguagem revela-se nos inúmeros recursos que urdem a tessitura persuasiva. Operadores argumentativos como "no entanto" ou "portanto" funcionam como marcadores interpretativos que orientam a recepção (Plantin, 2008), enquanto estratégias de modalização ("é incontestável que") e ordenação informacional constroem posicionamentos mesmo em gêneros não explicitamente argumentativos. Essa granularidade linguística corrobora a visão de Koch (2011) e Amossy (2008) sobre a transversalidade argumentativa, demonstrando como a persuasão opera em diferentes níveis de textualidade.

A argumentação desempenha papel central na constituição dos textos argumentativos, atuando como eixo articulador entre conteúdo, organização e finalidade discursiva. Conforme destaca Fiorin (2015), todo texto é, em alguma medida, dialógico, ao responder a vozes sociais e ao antecipar posicionamentos divergentes. Essa dialogicidade intensifica-se nos textos argumentativos, que se organizam para sustentar um ponto de vista e construir adesão. Ao selecionar informações, ordenar ideias e pressupor interlocutores, o produtor do texto posiciona-se no espaço discursivo e estrutura seu enunciado de modo a estabelecer uma relação ativa com o leitor. O texto passa, pois, a funcionar como espaço de negociação, no qual sentidos são propostos, validados ou tensionados.

Nesse processo, a construção da argumentação, conforme já discutido, recorre a três dimensões complementares: *logos*, *ethos* e *pathos*. O *logos* está associado à articulação lógica entre as ideias, fundamentando a tese com dados, inferências e

justificativas; o *ethos* diz respeito à imagem que o autor projeta de si mesmo — de credibilidade, coerência ou autoridade; o *pathos*, por sua vez, diz respeito aos recursos mobilizados para afetar emocionalmente o interlocutor e envolvê-lo no ponto de vista defendido. Nesse ínterim, pode-se afirmar que essas dimensões integram-se à estrutura global do texto e às escolhas linguísticas que a compõem. Logo, a combinação entre racionalidade, posicionamento e sensibilidade discursiva contribui para a construção de textos argumentativos capazes de cumprir seu propósito comunicativo.

Em suma, a consolidação da argumentação como prática discursiva relacional, transversal e socialmente situada fornece o alicerce teórico para a compreensão dos textos que têm por finalidade a defesa de um ponto de vista. A partir das noções de convencimento, persuasão, dialogismo e das dimensões constitutivas *logos*, *ethos* e *pathos*, é possível entender que a argumentação além de estruturar o conteúdo, define a função comunicativa dos textos argumentativos. Tais pressupostos permitem avançar para a análise do texto dissertativo-argumentativo, em que essas operações se articulam de modo sistemático com o propósito de sustentar uma tese e promover adesão. Na seção seguinte, examina-se a configuração desse tipo de texto, suas finalidades sociais e suas exigências formais.

1.3 O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

A construção textual mantém uma relação essencial de entrelaçamento - etimologicamente presente no próprio termo *textus*. Assim como os fios se entrelaçam de forma organizada para formar um tecido, os elementos linguísticos (palavras, frases e parágrafos) articulam-se estruturalmente para criar unidades significativas dotadas de coesão e coerência (Halliday; Hasan, 1976). Contudo, o que verdadeiramente caracteriza um texto transcende sua dimensão material: trata-se de uma construção discursiva profundamente enraizada nas interações sociais (Bakhtin, 2011), portadora de intencionalidade comunicativa e capaz de desempenhar funções específicas nos processos socioculturais. Nesse viés, o texto constitui-se como elemento dinâmico que modela e é modelado pelas relações entre indivíduos e sociedades ao longo do tempo (Bronckart, 1999).

Essa compreensão ampla, no entanto, representa uma conquista teórica relativamente recente. Durante séculos, prevaleceu uma concepção restrita que reduzia o texto à sua dimensão formal e gramatical, herança de uma tradição estruturalista. O reconhecimento do texto como unidade comunicativa integrada às práticas sociais emergiu gradualmente, fruto de significativas transformações nos estudos da linguagem, como a virada pragmática³ (Levinson, 1983) e os estudos sobre os gêneros (Bakhtin, 2011). Analisar essa evolução conceitual (Koch, 2009) revela-se fundamental para compreendermos as múltiplas camadas que constituem o fenômeno textual.

No âmbito das definições estruturais, Carreter (2011), em seu *Dicionário de Términos Filológicos*, caracteriza o texto como um “conjunto analisável de signos”, abrangendo desde fragmentos de conversa até obras literárias extensas. De modo semelhante, o *Diccionario de Lingüística*, de Bernárdez (1982), caracteriza o texto como um conjunto de enunciados linguísticos que podem ser submetidos à análise, tratando-o como uma amostra do comportamento linguístico nas modalidades oral ou escrita.

Conforme apresenta Bernárdez (1982), outras definições estruturalistas ampliam, ainda que limitadamente, esta visão. Louis Hjelmslev, por exemplo, considera texto qualquer enunciado, falado ou escrito, independentemente de sua extensão ou contexto de produção, destacando sua classificação em gêneros. Rozental e Telenkova, por sua vez, concebem-no como produto da fala reproduzido por escrito, enfatizando sua materialidade linguística. Tais definições compartilham uma visão reducionista que trata o texto como objeto estático, desvinculado de seus aspectos pragmáticos e sociocomunicativos.

É precisamente esta limitação que a Linguística Textual, a partir dos anos 1960, viria a superar. Como argumenta Bernárdez, a essência do texto não reside em sua forma, mas na função que desempenha na comunicação. Esta nova perspectiva reconhece o texto como evento discursivo complexo, inextricavelmente ligado ao contexto sociocultural que o produz e no qual circula - uma verdadeira trama de

³ A chamada “virada pragmática” (ou *pragmatic turn*), destacada por Stephen Levinson em sua obra *Pragmatics* (1983), refere-se ao movimento teórico que ocorreu nas ciências da linguagem a partir dos anos 1960–1980, quando a atenção dos estudiosos deixou de se concentrar apenas na língua como sistema estrutural (níveis fonológico, morfológico e sintático) e passou a focalizar também o uso da linguagem em contextos reais de comunicação.

significados que ultrapassa em muito a simples justaposição de elementos linguísticos.

A trajetória do conceito de texto na Linguística Textual revela uma notável evolução teórica, refletindo as transformações nos estudos sobre linguagem e comunicação. Partindo de uma concepção formalista que privilegiava a organização de signos e enunciados, o conceito foi progressivamente ampliado para incorporar dimensões funcionais, pragmáticas e sociocomunicativas. Bernárdez (1982), em análise seminal, sistematiza onze definições de texto que demonstram esta evolução conceitual, oferecendo um panorama abrangente das diferentes perspectivas teóricas.

A primeira definição, baseada em Schmidt, introduz uma ruptura significativa ao conceber o texto como linguagem em forma comunicativa ou social. Essa formulação pioneira desloca o eixo da análise da estrutura para a função, reconhecendo o texto como fenômeno emergente das interações humanas. Em contraponto, a perspectiva de Dressler, apresentada como segunda definição, mantém enfoque estrutural ao considerar o texto como a maior unidade linguística, revelando a tensão entre abordagens formais e funcionais que marcou os estudos textuais.

Gal'perin, na terceira definição, avança ao caracterizar o texto como mensagem escrita com conexões léxicas, gramaticais e lógicas, embora mantenha um viés tradicionalista ao privilegiar o escrito em detrimento das manifestações orais. Satkov, por sua vez, na quarta definição, enfatiza o texto como um sistema de enunciados atualizados, destacando sua dupla natureza semântico-estrutural e sua inserção nas relações humanas.

A quinta definição, proposta por Agrícola, introduz uma distinção analítica fundamental entre planos êmico (estrutura interna) e ético (fatores externos), ampliando o escopo da análise textual. Isenberg, na sexta definição, radicaliza a perspectiva funcional ao postular o texto como forma primária de organização da linguagem humana, ancorando-o firmemente no contexto sociocomunicativo.

O viés semiótico da sétima definição, apresentada por Vichweger, concebe o texto como um signo linguístico que reflete e age sobre a realidade, enquanto Hausenblas, na oitava definição, inova ao enfatizar o caráter dinâmico do texto como produto da interação produtor-receptor. A nona definição, apontada por Fonseca e

Fonseca, aproxima-se da teoria dos atos de fala, consolidando a relação entre texto e ação comunicativa.

Kozevniková, na décima definição, sintetiza essas tendências ao caracterizar o texto como ato de fala estruturado, completando a transição para uma concepção pragmático-discursiva. Finalmente, a décima primeira definição (Revezin) coroa esta evolução ao destacar a influência dos fatores socioculturais e políticos na construção textual, reconhecendo a heterogeneidade linguística como elemento constitutivo da comunicação.

A análise das perspectivas sobre o texto no desenvolvimento da Linguística Textual, conforme sistematizadas por Bernárdez, permite identificar seis elementos constitutivos essenciais:

- a) o núcleo linguístico-comunicativo básico como produto da atividade humana;
 - b) o caráter social da atividade humana;
 - c) o traço semântico-comunicativo do texto;
 - d) a estrutura superficial e profunda do texto, coerentes entre si;
 - e) o caráter social do texto;
 - f) a estrutura normativa decorrente do sistema linguístico e do nível textual.
- (Salzedas; Paccola, 2017, p. 1033)

Esses elementos revelam o texto como uma construção linguística complexa, produto de um processo de significação multidimensional. Sua constituição envolve diversos níveis de organização que interagem para garantir sua coerência e eficácia comunicativa. Embora manifestado materialmente como um produto da atividade verbal humana, o texto transcende sua materialidade linguística ao refletir e atuar na dinâmica social, cumprindo funções discursivas específicas. Sua estrutura interna opera simultaneamente nos planos superficial (formal) e profundo (semântico-discursivo), sempre em conformidade com as normas do sistema linguístico que o sustenta.

Bernárdez (1982), ao consolidar essa compreensão, recorre às contribuições de Gindin, para quem a textualidade é determinada intersubjetivamente pelos interlocutores, e de Segre, que enfatiza a importância dos fatores pragmáticos na identificação textual. Dessas reflexões emergem três pilares fundamentais:

1. O caráter comunicativo como atividade
2. A dimensão pragmática (intencionalidade e contexto situacional)
3. A estruturação conforme as regras do sistema linguístico (Bernárdez, 1982, p. 85)

Adam (2022) aprofunda essa discussão ao propor que a textualidade requer uma sequência material de signos que forme um todo delimitável, com princípio e fim identificáveis. Essa concepção, fundamentada em Blinkenberg, Halliday e Hasan, estabelece paralelos entre a gramaticalidade frasal e a textualidade: assim como uma frase requer certas condições formais, um texto exige critérios de coesão e coerência para ser considerado bem formado.

A contribuição de Weinrich, citada por Adam, introduz a dimensão temporal da textualidade, compreendendo o texto como um segmento discursivo delimitado entre marcas de início e fim na interação comunicativa. Essa perspectiva permite distinguir entre texto (unidade estruturada) e discurso (prática comunicativa em ação), demonstrando que a textualidade independe do suporte (oral ou escrito), residindo antes nos princípios organizacionais e na intencionalidade comunicativa que a sustentam.

Ao tratar-se da constituição do texto no suporte escrito, o parágrafo deve ser compreendido como unidade fundamental de organização do raciocínio. Garcia (2010, p. 219, grifos do autor) define-o como “uma unidade de composição constituída por mais de um período, em que se desenvolve determinada ideia *central* ou *nuclear*, a que se agregam outras, *secundárias*, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela”. Trata-se, portanto, de um segmento textual que condensa uma ideia principal e articula elementos que a sustentam, garantindo a progressão e a coerência do texto como um todo.

Essa concepção é reforçada por Squarisi e Salvador (2008, p. 42), ao afirmarem que “acima das palavras e das orações, o que dá sustentação ao texto é a organização das ideias em parágrafos”. Os autores utilizam a metáfora dos trilhos de trem para ilustrar o papel do parágrafo na condução do pensamento: “Por eles passam os comboios das orações e períodos. As frases precisam ser conduzidas de forma harmoniosa pelos precipícios, vales e montanhas. Sem isso, um texto pode se transformar num amontoado de ideias sem rumo – bem escritas, mas soltas ao vento”. Essa imagem reforça a ideia de que o parágrafo é um mecanismo de orientação discursiva.

Cabe destacar, contudo, que a concepção de parágrafo como unidade estruturada em torno de uma ideia central nem sempre se concretiza de forma

uniforme. Isso se deve, como observa Garcia (2010, p. 219), à existência de “vários processos de desenvolvimento ou encaminhamento de ideias” e à diversidade de “tipos de estruturação de parágrafo, tudo dependendo, é claro, da natureza do assunto e sua complexidade”. A definição apresentada anteriormente corresponde a um modelo canônico de parágrafo — aquilo que Sena (2017, p. 36-37) denomina de “tipo de composição que, por apresentar um certo número de regularidades, justifica-se como um modelo a ser seguido”.

Nesse viés, o parágrafo-padrão é compreendido como uma forma de organização discursiva que favorece a articulação lógica e a progressão temática do texto. Conforme descreve Garcia (2010), essa estrutura organiza-se, sobretudo na dissertação e na descrição, em duas ou, eventualmente, três partes:

a introdução, representada na maioria dos casos por um ou dois períodos curtos iniciais, em que se expressa de maneira sumária e sucinta a ideia-núcleo [...], o *desenvolvimento*, isto é, explanação mesma dessa ideia núcleo; e a *conclusão*, mais rara, mormente nos parágrafos pouco extensos ou naqueles em que a ideia central não apresenta maior complexidade”. (Garcia, 2010, p. 222, grifos do autor)

A introdução corresponde ao tópico frasal, isto é, à expressão sumária da ideia central do parágrafo. Em seguida, o desenvolvimento assume a função de expandir essa ideia por meio de justificativas, explicações, dados ou exemplificações, constituindo o núcleo argumentativo do parágrafo. Já a conclusão, embora nem sempre presente, pode desempenhar o papel de síntese, reforço do ponto de vista ou articulação com o parágrafo subsequente. A organização interna do parágrafo evidencia, pois, a racionalidade do discurso escrito, ao revelar simultaneamente a intencionalidade do enunciador e os mecanismos linguísticos responsáveis pela sustentação argumentativa do texto (Garcia, 2010; Sena, 2017; Figueiredo, 1995).

É importante destacar que a progressão temática do texto depende, além da organização interna de cada parágrafo, da forma como as ideias são encadeadas entre si. Esse encadeamento realiza-se, em grande medida, por meio de operadores discursivos que promovem a coesão sequencial. Tais elementos, também denominados conectivos ou operadores relacionais, auxiliam na articulação lógica das proposições, tanto no interior dos parágrafos quanto na transição de um parágrafo para outro, funcionando, dessa forma, como mecanismos que reforçam a continuidade textual, aproximando conteúdos distintos de maneira fluida e coerente.

Como esta seção dedica-se especificamente ao texto dissertativo-argumentativo, é pertinente destacar os tipos de parágrafos que o compõem: introdutório, de desenvolvimento e conclusivo. Embora essa divisão não seja rígida, constitui um modelo recorrente na organização de textos argumentativos, dada sua funcionalidade discursiva.

O parágrafo introdutório tem como finalidade apresentar o tema e, em muitos casos, formular a tese que será desenvolvida ao longo do texto. Figueiredo (1995) afirma que esse tipo de parágrafo delinea o assunto e sugere uma direção interpretativa, comumente estruturada por meio de declaração, definição ou divisão das ideias que serão exploradas.

Os parágrafos de desenvolvimento configuram o núcleo argumentativo do texto. Neles se articulam justificativas, exemplos, dados e outros recursos que sustentam o ponto de vista defendido. Garcia (2010) observa que esse é o tipo mais flexível, permitindo diferentes formas de elaboração — como enumeração, exemplificação, comparação ou analogia —, de acordo com os objetivos comunicativos do autor.

Já o parágrafo conclusivo cumpre a função de encerramento. De modo geral, ele retoma a tese e a reafirma à luz dos argumentos apresentados, podendo também indicar projeções, desdobramentos ou implicações do que foi discutido, desde que não introduza ideias novas. Essa tríade — introdução, desenvolvimento e conclusão — revela uma lógica composicional que favorece tanto a construção quanto a leitura de textos argumentativos, assegurando progressão temática, coerência e efeito de fechamento.

Tendo em vista o que foi exposto até aqui, cabe sistematizar o que esta pesquisa compreende como texto dissertativo-argumentativo. Esse tipo textual constitui-se como um gênero textual orientado à defesa de um ponto de vista, por meio da articulação lógica de argumentos que sustentem uma tese. Trata-se de uma construção textual regida por princípios de progressão temática, coerência e intencionalidade comunicativa, em que a argumentação organiza o percurso textual. Apesar de sua ampla circulação em práticas escolares e avaliativas, o texto dissertativo-argumentativo transcende o modelo escolar padronizado. O que o caracteriza não é sua forma externa, mas a presença de uma sequência argumentativa estruturada, conforme proposto por Adam (2022) e discutido na seção

1.3.1, na qual se articulam elementos como a problematização inicial, a formulação de uma tese, o desenvolvimento de argumentos, a consideração de pontos de vista divergentes e a conclusão. Apesar de essa estruturação interna não ser fixa, ela responde ao gênero, ao contexto de produção e aos efeitos de sentido pretendidos.

O objetivo essencial do texto dissertativo-argumentativo é persuadir o leitor, o que requer não apenas a apresentação de ideias, mas sua articulação em um raciocínio coerente e bem estruturado. Essa coerência é garantida pelo uso adequado de operadores argumentativos, conectores lógicos e pela pertinência das informações mobilizadas. A argumentação, nesse contexto, não se limita a expor opiniões, mas busca fundamentá-las com evidências concretas que reforcem sua plausibilidade. Nesse viés, cabe citar algumas “atitudes dissertativas”, de Guedes (2009, p. 275) necessárias para a construção de um bom texto dissertativo:

- (a) a comparação, permitindo ver semelhanças e diferenças entre duas ou mais entidades quaisquer, deixa ver as partes que compõem o todo e constata que partes de um todo são semelhantes às de outro e outras partes são diferentes;
- (b) a análise de um todo nas partes que o compõem se torna possível a partir dessa identificação das partes proporcionada pela comparação;
- (c) a classificação se dá depois que a análise estabeleceu que determinados grupos de seres têm características idênticas;
- (d) a definição, finalmente, está, ao mesmo tempo, no fim desse processo todo por se constituir em um enquadramento de um ser singular no grupo a que pertence (o que implica a necessidade de recorrer aos processos anteriores para identificá-lo em suas semelhanças e diferenças com os demais seres com que se relaciona), e no seu ponto de partida, na medida em que estabelece a identidade (sua diferença com relação aos demais integrantes do mesmo grupo) do elemento singular inicial que deu início a todo o processo.

As atitudes dissertativas descritas – comparação, análise, classificação e definição – integram-se ao texto dissertativo-argumentativo como ferramentas fundamentais para a construção e defesa de um ponto de vista. A comparação, ao identificar semelhanças e diferenças entre elementos, permite ao autor estabelecer relações que tornam seus argumentos mais claros e consistentes. A análise, por sua vez, desdobra o tema em partes menores, possibilitando a exploração detalhada de aspectos que fundamentam a tese apresentada. Já a classificação organiza os elementos discutidos em categorias, o que contribui para uma exposição mais estruturada e lógica dos argumentos. Por fim, a definição, ao situar o objeto de discussão dentro de um contexto conceitual mais amplo, oferece ao leitor uma compreensão precisa do tema, assegurando a coerência e a especificidade do

discurso. Dessa forma, essas atitudes, interligadas e complementares, sustentam a dupla natureza do texto dissertativo-argumentativo, combinando a explicação minuciosa com a argumentação persuasiva (Garcia, 2010; Sena, 2017; Figueiredo, 1995).

As qualidades do texto dissertativo-argumentativo residem, portanto, em sua capacidade de organizar o conhecimento de forma racional, promovendo a compreensão da realidade por meio de processos estruturados e coerentes. A unidade temática destaca-se como uma característica essencial, ao garantir que todas as partes do texto estejam conectadas a um único eixo central – o problema ou tema em questão –, evitando dispersões que comprometam sua clareza. A objetividade assegura que o texto se baseie em argumentos consistentes e informações verificáveis, enquanto a concretude reforça essa objetividade ao ancorar os argumentos em dados, exemplos ou evidências. Por fim, o questionamento representa a dimensão crítica do discurso argumentativo, o qual, além da exposição de ideias, busca problematizá-las e analisá-las em sua complexidade.

A partir dessa compreensão, é pertinente considerar o texto dissertativo-argumentativo como um gênero textual, conforme propõe Souza (2007), ao defender que essa classificação permite observar as especificidades linguístico-discursivas que compõem sua sequência argumentativa. Assumir tal perspectiva implica reconhecer o texto como fenômeno social, histórico e linguístico, constituído no interior de práticas interacionais situadas, e não apenas como uma estrutura formal delimitada por introdução, desenvolvimento e conclusão. Como gênero, a dissertação apresenta três dimensões fundamentais: uma estrutura composicional que organiza a forma, um conteúdo temático que delimita os horizontes da discussão, e um estilo que expressa a singularidade do sujeito enunciador.

Essa abordagem rompe com concepções normativas e reducionistas, que tendem a cristalizar a dissertação em um modelo mecânico, pautado exclusivamente por estruturas fixas e esquemas retóricos pré-estabelecidos, desconsiderando sua natureza discursiva e dialógica. Ao contrário, o gênero dissertativo-argumentativo mobiliza o sujeito como agente discursivo, cuja produção está ancorada na relação com um interlocutor e com os discursos que circulam socialmente. Trata-se de um gênero que conjuga argumentação e dialogismo, permitindo ao produtor textual posicionar-se criticamente diante das questões tratadas.

Na perspectiva socio-histórica, adotada por Souza (2007), a dissertação configura-se como um gênero secundário, cuja complexidade exige orientação para sua produção. Embora institucionalizado no domínio discursivo escolar, esse gênero ultrapassa a função avaliativa, ampliando progressivamente sua esfera comunicativa e seu status enquanto prática social.

Nesse sentido, compreender o texto dissertativo-argumentativo enquanto gênero textual de natureza argumentativa e dialógica permite superar concepções estritamente formalistas, reconhecendo-o, assim, como uma prática linguística complexa e situada. Tal perspectiva evidencia a intrínseca articulação entre os elementos constitutivos do gênero — a saber, sua estrutura composicional, seu conteúdo temático e seu estilo —, os quais conferem sua função comunicativa específica e o situam no âmbito da diversidade textual. Ademais, cumpre ressaltar que, embora a sequência argumentativa seja predominante em sua constituição, a superfície textual desse gênero comumente apresenta a hibridização com outras sequências textuais, como a explicativa, descritiva e narrativa. É nesse contexto que a discussão sobre as sequências textuais de Adam (2019), a ser desenvolvida na próxima seção, revela-se fundamental, uma vez que elucidará o modo como essa articulação contribui para a construção da argumentação e da coerência global do texto.

1.3.1 As sequências textuais na construção do texto

O texto, compreendido como um evento comunicativo multifacetado, que articula elementos linguísticos, cognitivos, visuais, sonoros e contextuais, demanda uma análise profunda de sua organização interna. Nesse sentido, as sequências textuais descritas por Adam (2019) emergem como categorias analíticas fundamentais, atuando como padrões organizadores que conferem coerência estrutural aos textos. O autor apresenta cinco sequências principais - narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal -, as quais determinam a configuração formal e estilística dos textos e se articulam dialeticamente com suas finalidades comunicativas e aos contextos de produção.

Complementarmente, Bronckart (1999) contribui com essa discussão ao articular o conceito de gênero como unidade de análise. Para esse autor, todo texto materializa-se em um exemplar de um gênero específico, sendo produtos de práticas sociocomunicativas historicamente situadas. Contudo, alerta sobre a natureza dinâmicas dos gêneros, cujas fronteiras são permeáveis: um mesmo texto pode incorporar segmentos heterogêneos, combinando diferentes sequências textuais. Essa plasticidade exige que a identificação genérica considere três eixos analíticos: (1) a configuração linguístico-discursiva, (2) a intencionalidade comunicativa e (3) o contexto de circulação social.

A convergência entre essas perspectivas teóricas – representadas por Adam e Bronckart – possibilita uma abordagem analítica duplamente orientada: verticalmente, pela identificação das sequências textuais que compõem a microestrutura discursiva; horizontalmente, pelo reconhecimento dos traços genéricos que caracterizam o texto como unidade sociocomunicativa. Essa dupla lente de análise revela-se particularmente produtiva para examinar como os textos se organizam internamente a partir das sequências textuais que, nas palavras de Adam (2019, p. 20), constituem “os tijolos discursivos” da arquitetura textual.

Essa compreensão estrutural aprofunda-se quando é considerada a definição de Adam sobre sequências textuais como

unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como um produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências. (Bronckart, 1999, p. 218.)

Essa abordagem teórica permite examinar os textos em três níveis complementares. No plano microtextual, analisam-se as sequências como unidades composicionais autônomas. No nível macrotextual, observa-se como sua combinação configura a arquitetura genérica. Por fim, no âmbito da prática discursiva, examina-se como os contextos de produção influenciam essa configuração. Essa tríplice perspectiva oferece ferramentas valiosas para a análise textual.

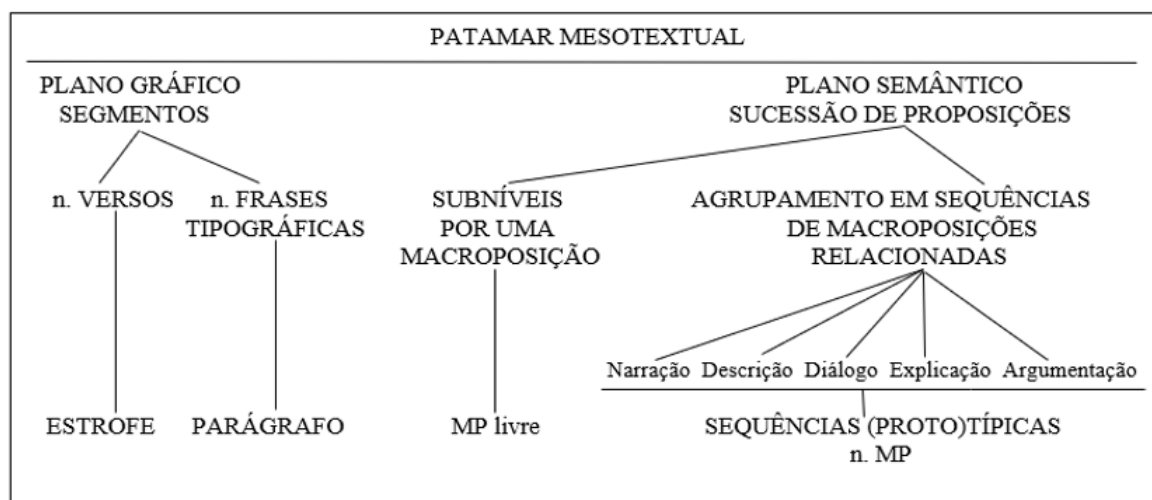
Partindo desse pressuposto teórico, as sequências textuais devem ser compreendidas inicialmente como protótipos: modelos abstratos que orientam tanto a produção quanto a compreensão textual. Tais modelos são definidos por dois aspectos fundamentais: a natureza específica das macroposições que os

compõem e os princípios de articulação que conferem autonomia estrutural a essas unidades. Como destaca Adam (2019, p. 46), “diferentemente dos períodos simples e das frases que entram na composição de um parágrafo, as macroposições que entram na composição de uma sequência se originam de arranjos pré-formatados de proposições”, evidenciando seu caráter sistêmico e padronizado.

Adam (2019) apresenta uma clara distinção entre dois níveis de organização textual. O nível microtextual corresponde à camada mais elementar da estrutura, responsável pela coesão linguística imediata e pelos mecanismos responsáveis pela continuidade temática entre os segmentos textuais circunscritos (frases e períodos). Embora relevante para a análise de estruturas frasais complexas, o período nem sempre representa uma sequência tipificada, mantendo-se, portanto, nessa esfera microtextual. O nível mesotextual, por sua vez, refere-se à organização interna das sequências textuais, operando em duas dimensões interdependentes: a dimensão gráfica, que se manifesta através da disposição visual do texto em unidades como parágrafos, títulos e espaçamentos; e a dimensão semântica, que se concretiza na organização hierárquica das proposições em macroproposições (MP), estabelecendo relações lógicas e temáticas entre os componentes textuais.

Como ilustrado na Figura 01 (Adam, 2019, p. 49), essa dupla articulação é responsável pela coerência e pela unidade dos segmentos textuais, constituindo, dessa forma, o cerne da arquitetura sequencial.

Figura 01: Patamar mesotextual



Fonte: Adam (2019, p. 49).

De acordo com Adam (2019), os segmentos textuais constituem-se como unidades de sentido formadas por um conjunto de proposições semanticamente inter-relacionadas, denominadas unidades semânticas de base. Essas proposições articulam-se por meio de mecanismos de coesão e coerência, organizando-se em macroproposição (MP) que condensam o conteúdo temático central de parágrafos ou enunciados mais amplos. Do ponto de vista estrutural, uma MP pode manifestar-se graficamente tanto em parágrafos autônomos quanto agrupada com outras em um mesmo parágrafo (Adam, 2019), configurando seu papel como unidade constituinte da sequência textual. Como destaca o autor, os parágrafos funcionam como “fator unificador e obrigatório das estruturas composicionais” (Adam, 2019, p. 58), evidenciando sua importância na arquitetura global do texto.

A classificação das sequências textuais, conforme Adam (2019), deve considerar a análise contextual e sintática das relações entre proposições. Essa perspectiva revela que os cinco tipos de sequências se combinam em textos reais principalmente através de encaixes hierárquicos e de mesclas funcionais. Logo, a heterogeneidade composicional emerge como característica intrínseca da textualidade, confirmando que “no nível textual, a combinação de sequências é geralmente complexa” (Adam, 2019, p. 56). Essa complexidade reflete a multiplicidade de finalidades comunicativas e contextos de produção que caracterizam os gêneros textuais, demonstrando que a alternância e sobreposição de sequências são fenômenos constitutivos - e não acidentais - da organização textual.

A tipificação sequencial depende essencialmente da articulação contextual e sintática entre proposições, como demonstra Adam (2019, p. 54) ao afirmar que “uma proposição dada não é definível como narrativa, descritiva ou outra a não ser à luz de suas características gramaticais e de sua inserção em um contexto, em uma série de proposições que o interpretante relaciona entre si”. Essa perspectiva teórica enfatiza que a classificação de uma sequência textual depende da articulação contextual e sintática entre as proposições que compõem o segmento. A combinação variada de sequências textuais - seja por encaixes hierárquicos, seja por mesclas funcionais resulta na heterogeneidade composicional característica dos textos reais, confirmando que a homogeneidade sequencial constitui antes a exceção que a regra (Adam, 2019).

Adam (2019) identifica três modalidades fundamentais de combinação sequencial: sucessão, caracterizada pela justaposição linear, sem conexão semântica necessária; encadeamento, marcado por relações lógicas, causais ou temporais entre sequências; e edição paralela, que envolve a alternância ou simultaneidade de sequências relativamente autônomas. Essa organização composicional propicia o surgimento de sequências dominantes, responsáveis pelo “efeito de tipificação global” (Adam, 2019, p. 57-58) que fundamenta a noção de sequências prototípicas, entendidas como construções culturalmente estabilizadas que orientam a produção e interpretação textuais.

Embora apresentem menor variabilidade que os gêneros textuais, as sequências devem ser compreendidas, conforme Adam (2019, p. 65), como “como estruturas mesotextuais bastante flexíveis e suficientemente estáveis”. Essa dupla característica - flexibilidade e estabilidade - permite que as sequências funcionem simultaneamente como padrões de reconhecimento e como esquemas adaptáveis às demandas composicionais específicas, sempre relacionadas a “regularidades observadas, reconstruídas e memorizadas” (Adam, 2019, p. 64).

Essa natureza dual das sequências textuais - simultaneamente flexíveis e estáveis - fundamenta a abordagem analítica que adotaremos para examinar os cinco tipos sequenciais textuais propostos por Adam (2019). Na próxima seção, o exame será desenvolvido conforme a seguinte organização sequencial: as sequências descritiva, narrativa, argumentativa, expositiva e dialogal.

1.3.1.1 A sequência descritiva

A sequência descritiva distingue-se das demais por sua organização estrutural mais flexível. Essa característica decorre de uma natureza composicional que privilegia a disposição espacial, qualitativa ou atributiva dos elementos, sem exigir uma progressão linear rígida. Presente em diversos gêneros, a descrição caracteriza-se mais por seus procedimentos discursivos específicos do que por um formato estrutural predeterminado, o que lhe confere uma plasticidade singular no conjunto das sequências textuais.

Historicamente, a estética clássica criticou a sequência descritiva por sua suposta falta de ordenação e de limites definidos. Essa percepção contribuiu para sua marginalização como mero recurso ilustrativo, subordinado ao desenvolvimento de outras sequências, especialmente a narrativa. Como postulado por Adam (2019), a maior falha atribuída à descrição reside no fato de ela não comportar nem ordem nem limites fixos, aparecendo, por isso, como uma forma sujeita a caprichos do autor. A essa crítica, soma-se a despersonalização discursiva, já que a descrição é capaz de tratar indistintamente objetos inanimados e personagens, rompendo com a linearidade temática dominante em outras sequências. Essa quebra, associada à heterogeneidade que a descrição introduz, reforçou sua imagem de elemento dissonante na progressão textual e contribuiu para o *status* secundário que historicamente lhe foi atribuído.

Superando essa perspectiva normativa, Adam (2019) propõe o reconhecimento da sequência descritiva como protótipo textual autônomo, dotado de propriedades linguísticas próprias e de um modelo estruturante específico. Em vez de concebê-la como forma acessória, o autor sustenta que a descrição constitui uma unidade organizada discursivamente, com procedimentos sistemáticos que regulam sua composição. Trata-se, portanto, de identificar na descrição um processo mais estruturado do que se costuma admitir, com mecanismos que asseguram tanto sua coesão quanto sua progressão interna.

Entre esses mecanismos, destaca-se a enumeração, que funciona como princípio organizador da sequência descritiva. Mesmo nas formas mais elementares — como as listas inventariais —, a enumeração instaura uma lógica de organização do conteúdo, seja por justaposição aditiva (marcada por conectores como “e”,

“também”), seja por estruturação sequencial, com uso de marcadores temporais (“primeiro”, “depois”) ou espaciais (“à esquerda”, “na base”). Ainda que varie em grau de complexidade, esse procedimento contribui tanto para a construção da imagem do referente quanto para o encadeamento cognitivo e temático das proposições. A enumeração, portanto, participa ativamente da construção de sentido, ao ordenar e hierarquizar os traços que compõem o objeto descrito.

O modelo proposto por Adam (2019) organiza a sequência descritiva em quatro operações constitutivas: tematização, aspectualização, relação e expansão por subtematização. A tematização introduz o tópico da descrição (TEMA-TÍTULO⁴), podendo ocorrer de três formas principais: (1) por ancoragem, quando se apresenta desde o início o referente a ser descrito; (2) por afetação, quando a referência ao todo é postergada e só ocorre no final da sequência; e (3) por reformulação, quando se retoma e modifica o tema-título inicial, promovendo uma síntese ou fechamento da unidade textual. A aspectualização, por sua vez, é responsável por decompor o referente em partes e propriedades, atribuindo-lhes qualidades específicas. Como observa o autor, portanto, “a operação de ancoragem é responsável pela evidenciação de um todo e que a operação de aspectualização é responsável pela decomposição em partes” (2019, p. 90).

A operação de relação organiza o conteúdo descritivo com base em vínculos entre os elementos, seja por contiguidade (metonímia, localização espacial, sucessão temporal), seja por analogia (semelhanças estruturais ou sensoriais entre referentes). A analogia, nesse contexto, não se limita ao efeito estilístico da comparação, mas atua como estratégia cognitiva e discursiva, permitindo ao produtor textual ativar categorias culturais e valorativas ao aproximar elementos distintos. Já a operação de expansão por subtematização ocorre quando um elemento já tematizado — como uma parte ou propriedade — torna-se o ponto de partida de novas descrições. Esse processo de encadeamento sucessivo, alimentado por novas tematizações, aprofunda o detalhamento do referente, conferindo densidade e complexidade à construção do sentido. Ainda que teoricamente ilimitado, esse movimento é regulado pela saturação textual e pela necessidade de coerência e pertinência comunicativa. (Adam, 2019)

⁴ Adam (2019, p. 85) chama de TEMA-TÍTULO o “pivô nominal, nome próprio ou comum que serve de base a uma predicação e resume a descrição através de um título”.

A descrição pode ainda integrar operações de reformulação, que têm função de síntese ou de reavaliação. Em alguns casos, a reformulação não apenas resume as informações anteriores, como também expressa um julgamento ou reposiciona o ponto de vista do enunciador, contribuindo assim para uma orientação argumentativa. Ao organizar os traços do objeto em uma progressão temática coesa, e ao permitir a inserção de avaliações explícitas ou implícitas, a sequência descritiva revela seu potencial de operar também como recurso argumentativo, orientando o leitor para determinada leitura do referente (Adam, 2019).

Na perspectiva de Bronckart (1999), o protótipo descritivo manifesta-se em um contínuo de complexidade. Em sua forma mais simples, reduz-se à enumeração de traços após a tematização; em configurações mais elaboradas, transforma-se em estrutura ramificada, na qual propriedades assumem o papel de novos subtemas descritos recursivamente. Essa plasticidade estrutural explica a presença da sequência descritiva em múltiplos gêneros e a sua adaptabilidade a diferentes propósitos comunicativos, inclusive aqueles que demandam argumentação implícita.

A discussão desenvolvida nesta seção demonstra que a sequência descritiva, longe de ser um artifício acessório, constitui uma unidade textual autônoma, dotada de operações discursivas específicas e de grande potencial expressivo. O modelo prototípico proposto por Adam (2019) permite compreender com precisão como se organiza sua estrutura interna e como se articulam suas operações de base. Ao reconhecer esse funcionamento, é possível reposicionar a descrição como um componente relevante na construção do sentido textual, inclusive quando associada a estratégias argumentativas. Na seção seguinte, examinar-se-á a sequência narrativa, cuja lógica estrutural, centrada na sucessão temporal e na causalidade dos eventos, permitirá estabelecer contrastes e pontos de convergência com a organização da sequência descritiva.

1.3.1.2 A sequência narrativa

A sequência narrativa possui uma tradição conceitual profundamente enraizada na teoria literária e linguística remontando à Poética de Aristóteles, obra seminal em que suas características fundamentais foram delineadas pela primeira vez. Ao longo

dos séculos, essas ideias foram reelaboradas e expandidas por diversas escolas teóricas, como os formalistas russos, a narratologia francesa, a sociolinguística interacional americana e a psicologia cognitiva.

Ainda que a narrativa tenha sido concebida sob múltiplas perspectivas ao longo da tradição retórica, filosófica e literária, é possível reconhecer, no plano textual, uma organização mínima que permite sua identificação como um tipo de textualização específico. Segundo Adam (2019), essa configuração narrativa de base está ancorada na articulação coerente de proposições que progridem em direção a um fim, constituindo uma macroproposição interpretável e transformacional. Para que uma sequência textual seja reconhecida como narrativa, são necessários seis constituintes fundamentais que, interligados, definem a narrativa como um processo orientado pela construção de sentido que vai além do simples encadeamento cronológico, promovendo uma configuração textual capaz de representar ações humanas sob uma lógica de transformação e finalidade. A exposição de cada um desses constituintes, a seguir, evidencia o modo como a sequência narrativa pode ser compreendida tanto do ponto de vista estrutural quanto funcional, permitindo sua mobilização em diferentes gêneros e situações comunicativas.

O primeiro critério para que se possa reconhecer uma sequência como narrativa é a presença de uma sucessão mínima de acontecimentos, articulados temporalmente. Adam (2019) destaca que, diferentemente de outros tipos de textualidade — como a descrição, que se ancora na simultaneidade ou contiguidade espacial —, a narrativa exige que os eventos se desenrolem no tempo, com uma anterioridade (t) e uma posterioridade ($t + n$). Essa articulação temporal não implica, necessariamente, uma cronologia linear, mas sim a presença de uma transformação ao longo do processo, marcada por uma tensão orientada a um fim. Trata-se, portanto, de uma temporalidade funcional, capaz de configurar um encadeamento progressivo de ações que evoluem, gerando expectativas e promovendo a coesão entre as partes.

A unidade temática é o segundo constituinte fundamental da sequência narrativa, conforme proposto por Adam (2019). Para que se possa falar em narrativa, é necessário que os acontecimentos estejam organizados em torno de pelo menos um ator-sujeito (S), responsável por garantir a coerência da progressão textual. Esse sujeito — animado ou inanimado — é o centro organizador da experiência narrada, sendo ele o ponto de referência sobre o qual recai a transformação. A função temática

desse ator reside em sua capacidade de sustentar a articulação entre os eventos ao longo do tempo narrativo, permitindo que o texto forme um todo. Adam (2019) observa que a simples presença de múltiplos eventos ou personagens não configura uma narrativa se não houver um processo unificado em torno de um sujeito implicado. Dessa forma, o ator-sujeito opera como vetor de coesão, pois é ele quem realiza ou sofre as mudanças que estruturam a sequência narrativa. Sua presença, ainda que mínima, é imprescindível para que se constitua uma lógica interna de progressão, orientada por um processo de transformação e culminando em um desfecho.

O terceiro constituinte da sequência narrativa, conforme Adam (2019), é a transformação. Para que haja narrativa, é necessário que se verifique uma mudança significativa de estado ao longo do tempo — seja ela física, psicológica, social ou simbólica. Essa transformação é representada por predicados que se modificam entre o início e o fim do processo narrativo, indicando a passagem de um estado inicial a um estado final. Trata-se de um percurso binário que define a coerência da narrativa: o sujeito narrativo (S) inicia a sequência em uma determinada condição e, ao final, encontra-se em outra, distinta. Essa variação pode ocorrer de forma explícita ou implícita, mas precisa ser perceptível o suficiente para que o leitor reconheça um movimento de mudança no curso dos acontecimentos. Adam (2019) assinala que essa transformação não se limita à simples sucessão temporal: ela configura um processo dotado de direção e tensão, cuja função é dar unidade e progressão ao texto narrativo. Em termos estruturais, o processo transformacional se desdobra em três momentos: início (disposição para agir), meio (continuação da ação) e fim (conclusão ou interrupção), compondo o núcleo dinâmico da narrativa.

A unidade de um processo é o quarto constituinte essencial da sequência narrativa, conforme proposto por Adam (2019). Ela se refere à necessidade de que os acontecimentos narrados sejam organizados em torno de uma mesma transformação, formando um encadeamento coerente que avance rumo a um desfecho. Ainda que múltiplas ações ou episódios estejam presentes no desenvolvimento narrativo, eles devem integrar um mesmo processo global, orientado por uma lógica interna. Essa unidade é garantida pela progressão textual, que articula os eventos em uma sucessão funcional, e não apenas cronológica. Adam (2019) ressalta que o reconhecimento dessa unidade permite distinguir uma narrativa de um mero acúmulo de eventos, pois exige que a progressão entre os estados do sujeito seja regida por

uma transformação contínua e significativa. A sequência narrativa, portanto, não pode ser fragmentada ou dispersa: ela deve configurar um percurso textual que, mesmo podendo conter bifurcações ou episódios secundários, permanece subordinado a uma transformação principal.

O quinto constituinte da sequência narrativa, de acordo com Adam (2019), é a articulação causal, frequentemente associada à noção de intriga. Trata-se da estrutura responsável por organizar os acontecimentos sob uma lógica de causa e consequência, o que permite ao leitor compreender não apenas o que ocorre, mas por que ocorre. A narrativa, nesse sentido, não é apenas uma sucessão de eventos dispostos no tempo, mas uma construção que propõe relações de dependência entre as ações. Adam ressalta que a intriga dá inteligibilidade ao percurso narrativo ao conectar os estados transformados segundo uma coerência motivacional, seja ela psicológica, física, social ou simbólica. Essa organização causal pode ser linear, com encadeamentos explícitos entre causa e efeito, ou mais difusa, com articulações indiretas e implícitas — o que não invalida sua presença enquanto mecanismo estrutural. O que define a intriga, portanto, não é o grau de complexidade ou linearidade do enredo, mas a existência de uma lógica que relacione os eventos entre si, oferecendo ao leitor pistas interpretativas para compreender os nexos que sustentam a progressão narrativa. Assim, a articulação causal é o que transforma a simples transformação de estados em um processo motivado, dotado de sentido e orientado à resolução.

O sexto constituinte da sequência narrativa, conforme proposto por Adam (2019), é a avaliação final, que pode se apresentar de forma explícita ou implícita. Essa avaliação não deve ser confundida com um simples encerramento formal, mas sim compreendida como o momento em que o texto propõe uma interpretação ou julgamento sobre o percurso narrativo. Trata-se de um comentário, conclusão ou moral que confere ao leitor uma chave de leitura para compreender o sentido da transformação vivida pelo ator-sujeito. Adam enfatiza que essa avaliação pode estar diretamente formulada no texto — por meio de expressões valorativas, comentários do narrador ou sentenças conclusivas — ou sugerida de maneira sutil, exigindo uma inferência pragmática por parte do leitor. Independentemente do grau de explicitação, essa avaliação atua como mecanismo de orientação interpretativa e, frequentemente, de organização argumentativa. Em contextos discursivos nos quais a narrativa é

mobilizada como estratégia retórica — como em editoriais, crônicas, discursos orais ou mesmo textos escolares —, essa avaliação final adquire força persuasiva, pois conduz o interlocutor a aderir a uma determinada leitura dos fatos narrados. Dessa forma, o fechamento da narrativa não se limita a concluir o enredo, mas opera como elemento fundamental na construção de sentido e na projeção de efeitos argumentativos.

A apresentação dos seis constituintes permite reconhecer a narrativa como uma sequência prototípica caracterizada por coerência interna, progressão transformacional e orientação conclusiva. No entanto, conforme salienta Adam (2019), essa descrição estrutural não esgota o funcionamento narrativo. É necessário considerar que a narrativa não se reduz a uma combinação de traços formais, mas opera como um modo de textualização vinculado a situações de produção, objetivos comunicativos e efeitos de sentido. A sequência narrativa deve ser compreendida como um objeto textual-discursivo, cuja organização interna se articula a propósitos pragmáticos — sejam eles argumentativos, explicativos, lúdicos ou expressivos. Essa perspectiva desloca o olhar da forma para a função, permitindo analisar como os constituintes narrativos são mobilizados em diferentes gêneros e contextos para configurar experiências humanas sob um determinado ponto de vista.

Ao adotar uma perspectiva textual e pragmática, Adam (2019) propõe compreender a sequência narrativa não apenas como uma estrutura interna estável, mas como uma forma de textualização orientada por finalidades comunicativas e moldada pelas condições de produção do discurso. Nesse enfoque, a narrativa se realiza no texto a partir da mobilização dos seis constituintes descritos, mas sua configuração depende das escolhas feitas pelo enunciador em função de seus objetivos e do gênero em que se insere. Isso significa que a organização narrativa é inseparável de sua função discursiva: narrar é sempre construir sentido a partir de uma perspectiva situada. Adam destaca que essa construção envolve uma atividade de configuração textual, na qual o tempo, o sujeito e a transformação são organizados linguisticamente para formar uma totalidade coerente e interpretável.

A abordagem textual e pragmática da narrativa permite compreender que, para além de relatar eventos, a sequência narrativa também pode exercer funções argumentativas. Adam (2019) chama atenção para a força interpretativa e persuasiva da narrativa, especialmente no modo como ela se encerra. A avaliação final, enquanto

constituente obrigatório da sequência, cumpre um papel decisivo na orientação do sentido do texto, pois apresenta, de forma explícita ou implícita, um julgamento sobre os acontecimentos narrados. Em contextos nos quais a narrativa é mobilizada com finalidades retóricas — como na crônica, no editorial ou em produções escolares —, essa estrutura pode ser explorada como estratégia argumentativa, capaz de induzir o leitor a aderir a determinada leitura da realidade. Nesse sentido, a narrativa não apenas antecede ou ilustra a argumentação: ela a compõe, ao configurar um percurso de sentido que se encerra com uma proposta de interpretação.

1.3.1.3 A sequência argumentativa

A argumentação, enquanto atividade discursiva, refere-se a um processo comunicativo orientado à defesa de um ponto de vista diante de um interlocutor real ou imaginado. Essa concepção, fortemente marcada pela tradição retórica desde Aristóteles, foi reformulada por teóricos como Perelman e Olbrechts-Tyteca, que acentuaram o papel do auditório e a lógica da adesão. No entanto, ao se tratar da análise textual, é necessário distinguir essa atividade ampla do que Adam (2019) denomina sequência argumentativa.

Diferentemente da argumentação em geral, a sequência argumentativa é uma unidade composicional textual, isto é, um tipo específico de encadeamento de enunciados que visa organizar de modo coerente e funcional os elementos que sustentam uma tese. Não se trata de todo e qualquer uso de argumentos no discurso, mas de uma configuração prototípica que se manifesta em diferentes gêneros textuais. Essa distinção entre processo e forma permite compreender a sequência argumentativa como objeto próprio da análise textual, articulando elementos linguístico-discursivos e organizacionais com vistas à construção de sentido e à produção de adesão.

A base do raciocínio argumentativo está ancorada na noção de inferência, entendida como a relação lógica que permite extrair uma conclusão a partir de uma ou mais proposições dadas. Em sua formulação clássica, essa operação é representada pelo esquema “se p, então q”, que expressa a passagem de uma premissa (ou dado) a uma conclusão. No plano teórico, essa estrutura encontra no silogismo aristotélico sua forma mais canônica, caracterizada por encadeamentos de

proposições logicamente articuladas que resultam, de maneira necessária, em uma nova proposição. Contudo, como observa Adam (2019), esse modelo lógico-formal não é plenamente aplicável ao discurso argumentativo cotidiano, pois supõe premissas sempre explícitas e raciocínio dedutivo rigoroso. Na linguagem ordinária, prevalece o uso do entimema, forma retórica em que ao menos uma das premissas é omitida, sendo pressuposta ou reconstruída pelo interlocutor. Esse apagamento não enfraquece o argumento; ao contrário, contribui para seu efeito persuasivo ao convocar o leitor/ouvinte a participar da construção do sentido. Assim, compreender o funcionamento da inferência e a diferença entre silogismo e entimema é essencial para analisar a sequência argumentativa, pois permite reconhecer o encadeamento lógico entre enunciados e os efeitos discursivos da implicitação e da interação com o auditório.

Conforme apresentado por Adam (2019), o modelo de Stephen Toulmin busca descrever o funcionamento lógico da argumentação tal como ela ocorre nos discursos reais, distanciando-se das exigências formais da lógica aristotélica. Essa proposta, conhecida como “modelo dos seis componentes”, organiza o raciocínio argumentativo a partir da articulação entre dados (*data*), conclusão (*claim*), garantia (*warrant*), base de garantia (*backing*), modalizador (*qualifier*) e ressalva ou refutação (*rebuttal*). Os dados fornecem o suporte empírico da tese, enquanto a garantia estabelece a regra que autoriza a passagem inferencial entre eles. Essa regra pode, por sua vez, ser sustentada por uma base adicional, e o grau de força da conclusão pode ser qualificado por expressões de probabilidade ou incerteza. A presença da ressalva introduz a consideração de possíveis objeções, conferindo ao modelo uma dimensão dialógica. Segundo Adam, essa arquitetura argumentativa permite explicitar os elementos frequentemente implícitos nas práticas discursivas, como os princípios que legitimam a inferência ou a antecipação de resistências. Embora não represente um modelo de organização sequencial do texto, a proposta de Toulmin contribui para a compreensão da coerência interna dos enunciados argumentativos, oferecendo uma grade interpretativa útil para a análise das operações que estruturam o raciocínio persuasivo.

A partir das críticas à rigidez dos modelos lógicos clássicos, como o silogismo, e mesmo à estrutura funcional proposta por Toulmin, Adam (2019) destaca as contribuições de Jean-Blaise Grize na construção de uma abordagem mais discursiva

da argumentação. Segundo Adam, a proposta de Grize valoriza a ideia de uma lógica natural, mais próxima das práticas argumentativas tal como se realizam na linguagem cotidiana. Nessa perspectiva, o processo argumentativo desenvolve-se a partir de representações cognitivas e sociais ativadas pelo locutor em função de um interlocutor real ou virtual, com base no que se supõe serem seus conhecimentos, crenças e valores. A argumentação deixa de ser concebida como uma sequência de proposições logicamente encadeadas para ser vista como uma produção situada de sentido, em que a seleção e a organização das proposições visam à construção da adesão. Ao incorporar essas contribuições, Adam prepara o terreno para sua própria proposta de sequência argumentativa, que articula elementos formais, enunciativos e textuais em um modelo mais amplo de descrição da argumentação no discurso.

Na sequência de sua exposição, Adam (2019) apresenta as observações de Christian Plantin sobre o modelo de Toulmin, reconhecendo tanto seu alcance quanto suas limitações. Segundo Adam, Plantin valoriza a operatividade analítica do modelo, destacando sua utilidade para a identificação de componentes argumentativos e para o ensino da argumentação. A estrutura proposta por Toulmin – com seus seis elementos – oferece, de fato, uma ferramenta clara e funcional para a análise de raciocínios cotidianos. No entanto, ainda segundo Adam, Plantin ressalta que esse modelo, apesar de seu valor didático, tende a reproduzir uma organização excessivamente esquemática e linear, pouco compatível com a dinâmica da linguagem real. A ausência de considerações sobre os aspectos enunciativos, contextuais e discursivos da produção argumentativa revela-se um dos principais limites do esquema, especialmente quando aplicado a textos mais complexos. Essas críticas reforçam a necessidade de modelos mais sensíveis às condições reais de enunciação e às estratégias retóricas que permeiam os textos argumentativos – diretriz que orientará a formulação do protótipo proposto por Adam, baseado na organização progressiva de macroproposições.

Para ilustrar a complexidade da argumentação tal como se manifesta nos textos reais, Adam (2019) recorre a um exemplo extraído de uma obra literária de Paulin, no qual a argumentação está estruturada de forma implícita. A passagem escolhida — um trecho de caráter narrativo e poético — apresenta marcas sutis de progressão argumentativa, sem recorrer a conectivos típicos ou a uma arquitetura formal explícita. Ainda assim, conforme observa Adam, é possível identificar nesse

fragmento uma sequência de enunciados que organiza proposições, valores e juízos de modo a conduzir o leitor a uma determinada conclusão. Esse exemplo reforça a noção de que a argumentação não se restringe às formas escolarizadas ou explicitamente estruturadas, podendo emergir de maneira difusa, por elipse, implicação ou inferência pragmática. Ao adotar esse tipo de análise, Adam amplia o escopo de observação da argumentação, reconhecendo-a como fenômeno textual passível de ser descrito a partir de configurações variadas, inclusive no plano da literatura e de outros discursos não científicos.

A partir das discussões anteriores, Adam (2019) propõe uma transição do plano das inferências lógicas e dos esquemas teóricos para a observação do funcionamento da argumentação no plano da linguagem. Para isso, retoma o conceito de frase periódica, que consiste em uma unidade enunciativa estruturada por conectivos que marcam relações de causa, consequência, oposição ou condição, frequentemente culminando em uma proposição conclusiva. Embora não constitua, por si só, uma sequência textual, a frase periódica permite observar como o raciocínio argumentativo se materializa linguisticamente por meio de encadeamentos subordinativos e progressões temáticas. A proposta de Adam consiste, então, em extrapolar essa organização microestrutural, reconhecível em frases ou blocos frasais, para um nível macro, onde a sequência argumentativa se configura como uma sucessão coerente de enunciados organizados em torno de uma tese. Nesse processo, as relações lógico-semânticas que operam no interior da frase periódica (como concessão, causa, condição e restrição) reaparecem como operadores discursivos que articulam segmentos textuais mais amplos. Com isso, Adam consolida sua proposta de um modelo prototípico de sequência argumentativa, no qual a progressão discursiva é orientada por uma lógica inferencial adaptada às condições reais de produção e recepção do texto.

Com base nas contribuições anteriores, Adam (2019) estrutura sua proposta de sequência argumentativa por meio de um modelo prototípico composto por macroproposições que orientam a progressão do texto em torno de uma tese. Esse modelo organiza-se inicialmente em três fases principais: a primeira (MP.arg.1) apresenta os dados, fatos ou valores que servem de base para o argumento; a segunda (MP.arg.2) introduz os princípios de base ou garantias que autorizam a passagem dos dados à tese; e a terceira (MP.arg.3) formula a conclusão, isto é, a

nova tese resultante do encadeamento argumentativo. Em contextos de oposição, esse modelo pode ser ampliado com a introdução de uma tese anterior (MP.arg.0) e de uma restrição ou refutação (MP.arg.4), compondo um plano dialógico que antecipa ou responde a possíveis objeções. Adam ainda distingue dois níveis operacionais dentro da sequência: o nível justificativo, no qual a argumentação é conduzida com base em conhecimentos relatados e menor consideração ao interlocutor (MP.arg.1 a 3); e o nível dialógico, que pressupõe a presença de um contra-argumentador e envolve negociação de sentidos (MP.arg.0 e 4). A sequência argumentativa, nesse modelo, não obedece a uma ordem rígida e linear: as macroproposições podem ser organizadas de maneira flexível, com elipses, antecipações ou retomadas, conforme as estratégias do locutor. Essa abordagem permite descrever, com precisão e maleabilidade, a estrutura interna dos textos argumentativos, reconhecendo variações legítimas em função do gênero, do contexto e da intencionalidade discursiva.

A despeito da organização prototípica delineada por meio das macroproposições, Adam (2019) ressalta que a sequência argumentativa pode assumir diferentes configurações estruturais, determinadas pelas estratégias discursivas adotadas pelo locutor e pelas condições do gênero textual. Nesse sentido, o autor identifica quatro formas recorrentes de realização da macroproposição conclusiva: pela descrição, pela elipse, pela inferência e pela restrição. Na forma descritiva, a tese emerge de maneira explícita a partir da exposição factual dos dados, dispensando articulações argumentativas complexas. Já na elipse, a conclusão é omitida, ficando a cargo do interlocutor reconstruí-la a partir do encadeamento dos argumentos apresentados. A forma inferencial opera com maior densidade lógica, exigindo que a conclusão seja deduzida por meio das relações estabelecidas entre os dados e os princípios de base, muitas vezes implícitos. Por fim, a configuração por restrição envolve a incorporação de concessões, contraposições ou atenuações, estabelecendo uma relação dialógica entre diferentes perspectivas. Essas formas não são mutuamente excludentes: um mesmo texto pode articular diferentes configurações ao longo da sequência, de acordo com os efeitos de sentido pretendidos. Assim, o modelo proposto por Adam permite não apenas reconhecer a presença da argumentação, mas também descrever suas variações estruturais legítimas, ampliando as possibilidades analíticas e didáticas da abordagem textual da argumentação.

Ao consolidar sua proposta de sequência argumentativa, Adam (2019) oferece um modelo teórico que alia precisão descritiva e flexibilidade estrutural, permitindo a identificação e a análise de encadeamentos argumentativos em diferentes gêneros discursivos. A articulação entre macroproposições, aliada às múltiplas possibilidades de configuração (descrição, elipse, inferência e restrição), amplia a capacidade de observação do funcionamento textual da argumentação, sem reduzi-la a esquemas fixos ou formalizações excessivas. Esse modelo apresenta notável convergência com a estrutura composicional exigida na redação dissertativo-argumentativa do Enem. As três macroproposições principais propostas por Adam (MP.arg.1, MP.arg.2 e MP.arg.3) correspondem, respectivamente, à introdução com a formulação da tese, ao desenvolvimento argumentativo e à conclusão com a síntese e fechamento da proposta. A presença de um nível dialógico – representado pelas macroproposições MP.arg.0 e MP.arg.4 – também guarda afinidade com a competência 3 da matriz de avaliação do Enem, que valoriza a mobilização de diferentes perspectivas na defesa de um ponto de vista. Além disso, a flexibilidade do modelo, que admite tanto a progressão linear quanto a retomada cíclica da tese, aproxima-se da lógica de construção exigida pelas competências 4 e 5, relacionadas à progressão temática e à elaboração de proposta de intervenção. Assim, a sequência argumentativa formulada por Adam constitui um referencial pertinente para a presente pesquisa, ao fornecer uma base teórico-descritiva sólida para a análise das estruturas argumentativas em textos dissertativos. Na seção seguinte, será apresentada a descrição do protótipo da sequência descritiva, cujos traços organizacionais contrastam com o modelo aqui exposto, permitindo aprofundar a compreensão dos tipos de textualização presentes nos dados analisados.

1.3.1.4 A sequência explicativa

Entre os modos de textualização frequentemente citados na tradição escolar e nos manuais didáticos, encontra-se o chamado “texto informativo” ou “expositivo”. No entanto, tal nomenclatura carece de precisão conceitual. Toda produção textual, de algum modo, realiza uma função informativa, o que torna inadequado o uso da expressão “texto informativo” como rótulo exclusivo de um tipo textual. Quanto à

categoria “expositivo”, frequentemente utilizada para designar textos que apresentam dados, classificações ou conceitos de maneira neutra e objetiva, Adam (2019) aponta que sua delimitação como tipo textual é problemática. Isso, porque muitas das estruturas atribuídas ao expositivo correspondem, na verdade, à sequência explicativa, cujo princípio organizador não é a simples apresentação de informações, mas a resolução de uma interrogação interpretativa.

Diferenciar o expositivo do explicativo implica considerar não apenas a natureza do conteúdo, mas sobretudo a finalidade discursiva e a estrutura sequencial envolvida. A sequência explicativa se caracteriza por uma conduta enunciativa específica: ela organiza o texto em torno da necessidade de esclarecer um enunciado que, por si só, não é suficiente para garantir a compreensão do leitor. Esse processo se inicia, muitas vezes, com a formulação explícita ou implícita de uma pergunta, à qual o texto buscará responder por meio de proposições articuladas por operadores causais, justificativos ou condicionais. Assim, a explicação textual configura-se como uma trajetória discursiva orientada para a inteligibilidade, o que a distingue das descrições meramente expositivas (Adam, 2019; Bronckart, 1999; Cavalcante, 2024).

A conduta explicativa se ancora em um contrato enunciativo no qual o locutor assume a responsabilidade de tornar compreensível um conteúdo problemático. Essa responsabilidade concretiza-se por meio de uma sequência que articula macroproposições de forma progressiva, em níveis organizacionais distintos. Adam (2019) propõe que essa sequência pode ser iniciada por uma macroproposição preparatória (MP.exp0), que introduz o quadro temático ou discursivo a partir do qual a interrogação será instaurada. Embora não contenha, em si, um problema a ser resolvido, essa proposição inicial prepara o terreno para a formulação do conteúdo que exigirá esclarecimento. Em seguida, apresenta-se a proposição problemática (MP.exp1), responsável por instaurar uma interrogação real ou subentendida, à qual se seguem uma ou mais macroproposições explicativas (MP.exp2, MP.exp3...), encarregadas de fornecer justificativas, esclarecimentos ou interpretações. Essa estrutura pode ainda comportar explicações subordinadas ou encadeadas — como MP.exp2.1, MP.exp2.2, entre outras —, que demonstram a complexidade composicional da sequência e sua capacidade de expandir-se conforme a necessidade de resolução interpretativa. Os movimentos explicativos consagrados envolvem a ativação de operadores que orientam a progressão do discurso. Entre os

mais recorrentes, estão os marcadores causais e explicativos (*porque, por isso, pois, é que, uma vez que*), os operadores de reformulação (*ou seja, isto é, em outras palavras*), exemplos, comparações e analogias. Esses recursos organizam logicamente os enunciados e, também, participam da orientação interpretativa do interlocutor, favorecendo a construção da coerência textual. Importa observar, conforme Adam (2019), que a explicação não se define por um único marcador ou por uma ordem sintática específica, mas pela relação de dependência entre proposições, cujo encadeamento visa à resolução de um conteúdo considerado insuficiente ou obscuro.

Nessa cadeia de elaborações, destaca-se a posição assumida pelo locutor como alguém que testemunha, mais do que alguém que julga ou avalia. Conforme aponta Adam (2019), ao adotar esse papel, o sujeito enunciador constrói-se como um observador dos fatos, alguém que transmite o saber de modo objetivo, mesmo quando envolvido em conteúdos valorativos ou afetivos. Essa pretensão de objetividade não apaga a presença do sujeito na enunciação, mas a regula por meio de uma atitude discursiva que busca conferir legitimidade à explicação, projetando uma imagem de imparcialidade e neutralidade. Essa configuração discursiva contribui para a eficácia explicativa, já que confere ao locutor a autoridade de quem “vê” e, portanto, pode “explicar”.

Para delimitar a natureza explicativa de um segmento textual, Adam propõe o uso de três testes interpretativos: focalização, negação e interrogação. A focalização diz respeito à possibilidade de destacar, por meio de estruturas como “É que...”, a proposição que será esclarecida. A negação opera como um teste lógico: ao negar a proposição explicativa, compromete-se a inteligibilidade do conjunto, o que evidencia a função justificadora da sequência. Já a interrogação confirma o caráter resolutivo da explicação, uma vez que permite reconstituir, de forma implícita ou explícita, a pergunta à qual a sequência responde. Esses três mecanismos — focalização, negação e interrogação — reforçam o estatuto funcional da explicação como resposta discursiva a uma problemática interpretativa.

A explicação também mobiliza dois planos de sentido distintos, conforme proposto por Adam: o valor representativo e o valor enunciativo. O primeiro refere-se ao conteúdo temático da explicação, ou seja, aquilo que se busca esclarecer no plano do mundo. Já o segundo diz respeito ao modo como o locutor organiza

discursivamente essa explicação, orientando a compreensão do interlocutor. Estruturas como “É porque...”, “É que...”, “Eis o motivo...” revelam essa articulação entre representação e enunciação, funcionando como operadores que tanto introduzem quanto organizam o conteúdo explicativo.

A força argumentativa da explicação manifesta-se, em grande parte, nas formas linguísticas que estruturam a sequência e nos efeitos de sentido produzidos por determinados operadores. Adam (2019) destaca o uso de construções frasais como *é porque*, *é que*, *é por isso que*, entre outras, as quais desempenham papel fundamental na introdução e organização do conteúdo explicativo. Esses elementos, mais do que simples conectores, funcionam como focalizadores que reorganizam a hierarquia informativa do enunciado, destacando o segmento explicativo e atribuindo-lhe maior peso na construção do sentido. O uso dessas formas implica um processo de antecipação ou de reforço do que será explicado, intensificando a adesão do interlocutor à justificativa apresentada. Além disso, estruturas como *eis que* ou *eis o motivo* opera como marcadores representativos, apontando para o conteúdo que exige esclarecimento. Assim, a força da explicação não decorre apenas da presença de um raciocínio causal, mas da forma como os enunciados são construídos para induzir a interpretação, evidenciando a articulação entre valor representativo e valor enunciativo no funcionamento da sequência explicativa.

A explicação textual também opera segundo uma lógica inferencial própria. Em contraste com o modelo silogístico aristotélico, que parte de premissas para chegar a uma conclusão, a explicação frequentemente realiza um movimento inverso: parte de um fato já ocorrido, de um estado de coisas dado ou de um julgamento, e reconstrói, em seguida, as razões que o justificam. Essa lógica invertida é característica da sequência explicativa, que assume a forma de uma resolução discursiva do tipo: “o que se apresentou como dado precisa agora ser interpretado”. A articulação entre operadores como *é porque*, *é que*, *por isso*, *eis que* e a estrutura causal permite que esse raciocínio se efetive de maneira textual.

A partir de uma leitura crítica de modelos inferenciais desenvolvidos por outros estudiosos, Adam reúne três formas prototípicas de explicação recorrentes nos usos linguísticos: o tipo *porque*, o tipo *é que* e o tipo *se*. Cada um desses esquemas representa uma forma recorrente de organização do raciocínio explicativo, variando conforme o grau de certeza, o modo de engajamento do locutor e a relação

estabelecida com o interlocutor. O tipo *porque* expressa uma causalidade direta; o tipo *é que* introduz explicações subjetivas, atenuadas ou reformuladas; e o tipo *se* mobiliza explicações condicionais ou hipotéticas. Esses esquemas não operam isoladamente, mas refletem a diversidade das formas com que os sujeitos constroem explicações nos textos reais. A partir da sistematização dessas formas, Adam elabora a proposta de modelo sequencial da explicação, caracterizada por uma estrutura que vai da introdução temática – consideração feita por Grize e chamada por Adam de MP.exp.0 – à proposição problemática (MP.exp.1) e às justificativas (MP.exp.2, MP.exp.3...), que podem ser encadeadas, inseridas e rearticuladas em níveis subordinados.

No caso específico do esquema do tipo “se”, Adam (2019) propõe uma distinção entre dois funcionamentos discursivos possíveis: o “se” *explicativo* e o “se” *argumentativo*. O primeiro ocorre quando a estrutura condicional é mobilizada como forma de elucidação causal, ainda que hipotética, como em: “Se ele não veio, é porque algo grave aconteceu”. Nesse exemplo, a sequência condicional serve para introduzir uma explicação possível para o fato exposto, funcionando dentro da lógica de esclarecimento típica da conduta explicativa. Já o “se” *argumentativo* se dá quando a condição expressa atua como base para a sustentação de uma avaliação ou tomada de posição, como em: “Se ele errou, deve ser responsabilizado”. Nesse caso, o “se” não organiza uma explicação, mas uma inferência com valor apreciativo ou normativo, ancorada em uma hipótese que leva a uma conclusão avaliativa. Essa distinção demonstra que o mesmo operador condicional pode ser apropriado por diferentes estratégias enunciativas, a depender da finalidade discursiva e da configuração sequencial do texto.

No plano das operações discursivas, Adam diferencia a explicação da descrição. Enquanto a descrição organiza-se pela apresentação de propriedades, atributos ou relações de contiguidade, a explicação constrói uma lógica de esclarecimento e justificação. Contudo, o autor reconhece que os textos reais raramente se organizam em torno de uma única sequência prototípica. Ao contrário, são marcados por um elevado grau de complexidade e heterogeneidade, resultado da combinação de diferentes formas de textualização que, muitas vezes, escapam às categorias previamente estabelecidas. A explicação, por exemplo, pode incluir trechos descritivos ou narrativos; do mesmo modo, segmentos explicativos podem surgir no interior de sequências argumentativas ou narrativas, exercendo funções locais de

elucidação. Essa capacidade de circular entre diferentes modos de textualização evidencia o caráter não estanque dos protótipos, que devem ser compreendidos como modelos operatórios e não como classificações rígidas.

A análise da sequência explicativa permitiu evidenciar sua relevância como um dos modos fundamentais de construção do sentido nos textos, especialmente por seu papel na elucidação de conteúdos considerados opacos ou insuficientemente desenvolvidos. Compreendê-la como uma sequência textual prototípica implica reconhecer que sua presença, embora voltada à resolução de problemas cognitivos, também se entrelaça a finalidades avaliativas e interpretativas, o que a torna particularmente recorrente em textos dissertativo-argumentativos. A teoria aqui apresentada fornece, assim, subsídios importantes para o exame do corpus desta pesquisa, ao permitir identificar como os sujeitos explicam, esclarecem ou justificam enunciados por meio de estratégias linguísticas específicas.

Dando continuidade à descrição das sequências propostas por Adam (2019), a próxima seção tratará da sequência dialogal, cuja configuração textual se sustenta na interação entre vozes, na alternância enunciativa e nos mecanismos linguísticos que constroem o diálogo no interior do discurso.

1.3.1.5 A sequência dialogal

A sequência dialogal constitui uma forma específica de organização textual orientada pela interação entre enunciadores. Embora o termo “diálogo” costume ser usado de forma indiscriminada como sinônimo de “conversa”, Adam (2019) propõe uma distinção conceitual importante: a conversação é uma modalidade de interação social espontânea, cotidiana e informal, enquanto o diálogo, como forma textual, é uma construção discursiva organizada. Essa distinção está ancorada na ideia de que os diálogos obedecem a regularidades discursivas e enunciativas, que podem ser descritas em termos de estrutura, finalidade comunicativa e marcas linguísticas.

Assumindo esse ponto de vista, Adam (2019, p. 219) concebe o diálogo como uma sequência prototípica textual que tem como “núcleo duro – prototípico por excelência” a troca de intervenções entre dois ou mais participantes, articuladas de modo a construir progressivamente o sentido do texto. Essa sequência pode estar

presente tanto em interações reais (orais ou digitais) quanto em formas textuais ficcionalizadas, como peças teatrais, roteiros ou romances. Adam distingue, ainda, entre a simples sucessão de falas e o que denomina de estrutura dialogal plena, na qual cada enunciado se vincula responsivamente ao anterior e antecipa o próximo, num processo de coconstrução textual e discursiva. Essa perspectiva dialógica remonta às concepções de Bakhtin (2011) sobre polifonia, que Adam retoma e adapta para sua tipologia sequencial, distinguindo entre a alternância física de vozes (diálogo aberto) e a incorporação de múltiplas vozes num mesmo enunciado (dialogismo interno).

Neste ponto, considera-se importante esclarecer que, para Bakhtin, todo enunciado é, por natureza, dialógico, uma vez que se inscreve em uma cadeia discursiva anterior e projeta respostas futuras, explícitas ou implícitas. O dialogismo, nesse sentido, é a condição constitutiva da linguagem, e não apenas uma forma de interação. Associado a isso, o conceito de polifonia — originalmente formulado por Bakhtin ao analisar o romance polifônico de Dostoiévski — refere-se à presença de múltiplas vozes com graus distintos de autonomia dentro de um mesmo texto, sem que essas vozes sejam subordinadas a uma única consciência discursiva (Marcuzzo, 2008). Adam (2019) retoma essas noções para diferenciá-las em sua tipologia: ao passo que a estrutura diafônica diz respeito à alternância efetiva entre falantes distintos, a estrutura polifônica manifesta-se quando um único enunciadador incorpora ou projeta outras vozes em seu discurso, como no uso de citações, reformulações, ironias ou referências implícitas. Essa distinção é central para compreender a complexidade da sequência dialogal em gêneros que combinam vozes e pontos de vista diversos, mesmo quando não há alternância física de interlocutores.

A sequência dialogal, segundo Adam, organiza-se em três níveis interdependentes: macroestrutural, mesoestrutural e microestrutural. No nível macroestrutural, o diálogo apresenta uma configuração trifásica: abertura (sequências fáticas - estabelecem o contato), transação (desenvolvimento do conteúdo temático por meio de trocas, chamado, por Adam, de sequências transacionais) e encerramento (finalização da interação, também chamada de sequência fática por Adam). Tais fases variam conforme o gênero discursivo. Em situações informais, por exemplo, as fases fáticas tendem a ser reduzidas; já em contextos institucionais (como

entrevistas ou audiências), elas seguem padrões mais rígidos, com marcadores específicos como “vamos iniciar”, “para concluir”, entre outros.

No plano mesoestrutural, o diálogo se organiza em trocas, que consistem na unidade mínima da interação. Cada troca compreende duas ou mais intervenções, podendo configurar-se de forma binária (pergunta–resposta) ou terciária (pergunta–resposta–avaliação). Adam (2019) distingue dois tipos de troca: fáticas (ritualizadas, relacionadas à manutenção da interação) e transacionais (voltadas ao desenvolvimento temático).

Vale destacar que há diferentes formas de articulação de trocas transacionais: (1) encaixamento, quando há ausência de resposta; (2) coordenação sucessiva, quando há várias trocas com manutenção de papéis; e (3) coordenação interna, quando há alternância de papéis dentro da mesma intervenção. É importante observar que uma intervenção pode ser verbal, gestual ou mista, e que os elementos não verbais também funcionam como enunciados em determinadas situações dialógicas. Isso ocorre porque, como evidencia Adam (2019, p. 223), “uma troca (unidade constitutiva da sequência) é composta de cláusulas”, ou seja, composta por enunciados que “solicitam” respostas; dessa forma, “um gesto pode muito bem substituir uma intervenção e constituir, então, um elemento da troca com o mesmo valor de um enunciado verbalizado”.

No plano microestrutural, cada intervenção é composta por atos de fala⁵, que evidenciam as intenções comunicativas dos interlocutores. Esses atos podem apresentar marcas de dialogicidade, como dêixis pessoal e temporal, marcadores conversacionais (“então”, “né”, “certo?”) e operadores de polifonia (“segundo o autor”, “como disse fulano”), os quais contribuem para a ancoragem enunciativa e a construção da interação. O silêncio, as sobreposições de fala e os turnos interrompidos também constituem elementos significativos da estrutura dialógica, revelando dinâmicas de cooperação, conflito ou dominância.

A sequência dialogal também admite variações conforme o gênero discursivo e o contexto sociocultural. Adam propõe, por exemplo, a noção de gênero dialogal monologado, em que a interação não ocorre simultaneamente, mas é simulada discursivamente — como ocorre em cartas, entrevistas por escrito ou em certos textos

⁵ Embora Adam (2019) não detalhe uma tipologia desses atos, é possível aproximá-los da perspectiva pragmática dos atos de fala, como propostos por Austin (1962) e Searle (1969), que distinguem entre assertivos, diretivos, expressivos, comissivos, entre outros.

dramáticos. O gênero epistolar, nesse sentido, é paradigmático: pode conter fases fáticas (“espero que esteja bem”), estrutura de troca (“você me perguntou... agora respondo”) e fechamento, mesmo que toda a interlocução seja simulada.

Além disso, outras sequências prototípicas podem ser inscritas no interior da sequência dialogal, em função da heterogeneidade constitutiva dos textos. A descrição, por exemplo, pode surgir em réplicas que detalham uma cena ou objeto, geralmente coavaliadas pelo interlocutor. Já a argumentação, frequentemente presente em debates, entrevistas e mesas redondas, manifesta-se no interior do diálogo por meio de proposições justificativas, contra-argumentativas ou concessivas. Entretanto, como alerta Adam (2019), há uma diferença entre a presença de argumentação subjacente à interação e a composição argumentativa textualizada, típica da sequência argumentativa. No diálogo, os conectores e operadores argumentativos (como “porque”, “portanto”, “apesar de”) não estruturam globalmente a interação, mas funcionam de forma local, orientando o sentido de períodos ou parágrafos isolados.

Por fim, Adam também destaca a possibilidade de inscrição do diálogo em sequências narrativas, principalmente em gêneros como o conto ou o romance. Nesses casos, o discurso direto (ou mesmo o indireto livre) insere falas e trocas dialógicas no interior de uma macroestrutura narrativa. A escolha por esse tipo de inscrição não é neutra: ela revela efeitos de sentido específicos, como o efeito de dominação ou de verossimilhança, além de permitir que o narrador selecione, filtre ou reorganize os conteúdos da fala dos personagens conforme a estratégia narrativa e os objetivos do texto.

Importa ressaltar que, na prática discursiva, raramente encontramos sequências dialogais 'puras'. Um debate político, por exemplo, combina a estrutura dialogal com sequências argumentativas, assim como uma entrevista jornalística pode mesclar diálogo com explicações. Essa hibridação sequencial será particularmente relevante para nossa análise da argumentação, que frequentemente se organiza em moldes dialógicos, como veremos adiante.

A análise da sequência dialogal evidencia não apenas a complexidade estrutural e interacional dessa forma de organização textual, mas também sua relevância para a compreensão dos modos como os sentidos são negociados, avaliados e transformados no interior das práticas discursivas. Tal constatação reforça

a ideia de que os textos não se constituem como estruturas homogêneas, mas como articulações dinâmicas de diferentes sequências prototípicas, organizadas conforme os propósitos comunicativos, as condições de produção e os gêneros a que pertencem. Assim, a seção seguinte será dedicada à discussão dos gêneros textuais, tomando-os como unidades discursivas historicamente situadas que mobilizam diferentes formas de organização sequencial, sendo fundamentais para a constituição do texto em sua materialidade e funcionalidade social.

1.4 GÊNERO TEXTUAL E SUA RELAÇÃO COM O TEXTO

Os gêneros textuais são compreendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin, 2011), os quais são historicamente constituídos para atender a finalidades específicas em dada esfera de atividade humana. Essa concepção transcende a visão do gênero como um mero modelo formal, posicionando-o como um instrumento efetivo de ação social e interação verbal. Nessa mesma direção, Marcuschi (2008) define os gêneros como formas textuais que se materializam em situações comunicativas recorrentes, que funcionam como esquemas cognitivos e sociais, facilitando a produção e a interpretação de textos. Complementarmente, Rojo (2005) enfatiza seu caráter de ferramenta cultural, salientando que os gêneros não apenas emergem de práticas sociais, mas também as constituem, atuando como mediadores fundamentais nas mais diversas esferas da vida em sociedade.

A arquitetura interna de um gênero é delineada pela intrínseca articulação de três elementos constitutivos, conforme proposto por Bakhtin (2011). A construção composicional refere-se à sua organização estrutural prototípica, ao esquema de partes que o compõem e aos mecanismos de coerência que o caracterizam, aspectos também explorados por teóricos como Adam (2008) em sua noção de sequências textuais. O conteúdo temático diz respeito ao universo de assuntos e sentidos que são socialmente reconhecidos como tratáveis por aquele gênero, delimitado pela esfera discursiva em que ele circula. Por fim, o estilo corresponde à seleção de recursos linguísticos (léxico-gramaticais) que são considerados adequados tanto à esfera comunicativa em questão quanto à relação estabelecida entre os interlocutores, uma

noção que dialoga com o conceito de registro, desenvolvido por Halliday e Hasan (1976).

Para apreender a complexa teia genérica que organiza a comunicação, Bakhtin (2011) propõe uma distinção fundamental entre gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários surgem no bojo da comunicação discursiva imediata e cotidiana, como a conversa espontânea ou um bilhete simples. Já os gêneros secundários, como o artigo científico, o romance ou a dissertação acadêmica, desenvolvem-se em condições de uma comunicação cultural mais complexa e mediata. É crucial observar, como bem salienta Marcuschi (2008), que os gêneros secundários não apenas se distanciam dos primários, mas os absorvem e reelaboram. Ao serem incorporados a um gênero complexo, os gêneros primários transformam-se em seus elementos constitutivos, perdendo seu caráter de enunciado independente e servindo aos propósitos do todo que os integra.

Nesse sentido, o papel da situação comunicativa é elementar e constitutivo, e não meramente contextual ou externo. A noção de gênero é indissociável das condições de produção que o engendram, incluindo o propósito comunicativo, os participantes envolvidos, o canal de circulação e o contexto sociocultural e histórico mais amplo. Nesse ponto, as ideias de Bronckart (1999) sobre a contextualização são elucidativas, pois ele argumenta que todo texto é uma resposta a uma situação e, ao mesmo tempo, um elemento que modifica essa mesma situação. Assim, a situação comunicativa funciona como o princípio organizador que rege a escolha, a adequação e a própria configuração do gênero a ser mobilizado. É a situação, com suas demandas específicas, que determina quais aspectos da forma composicional, do tema e do estilo serão acionados para que o texto cumpra sua função social de modo eficaz, confirmando que os gêneros são, em última análise, como propõe Rojo (2005), respostas sócio-historicamente situadas a necessidades de comunicação e ação no mundo.

Amparados nessa discussão, o texto dissertativo-argumentativo pode ser concebido como um gênero textual secundário e complexo, conforme a classificação de Bakhtin (2011). Sua existência e forma são indissociáveis de uma esfera de atividade social específica – notadamente o ambiente escolar e os processos avaliativos –, em que cumpre a função primordial de organizar e apresentar um ponto de vista de forma sistemática, crítica e fundamentada. Como todo gênero, ele não é

um formulário vazio, é uma ferramenta cultural (Rojo, 2005) cuja configuração responde a uma necessidade comunicativa específica: a de examinar ideias, argumentos e evidências para, então, defender uma tese ou proposta de forma persuasiva e coerente.

Sua arquitetura interna manifesta plenamente a tríade bakhtiniana. O conteúdo temático é, por excelência, um problema social, versando sobre questões passíveis de debate e reflexão, demandando um tratamento abstrato e conceptual. A construção composicional apresenta uma estrutura canônica – introdução, desenvolvimento e conclusão – que é uma expressão da própria lógica argumentativa: apresentar a questão e a tese, desenvolver os argumentos que a sustentam e sintetizar as conclusões, articulando-se por meio de operadores que garantem a progressão e a coesão do raciocínio, alinhando-se aos estudos de Adam (2008) sobre sequências textuais. O estilo marca-se pela seleção de um registro formal e impessoal, pelo uso de um léxico preciso, e por construções sintáticas complexas que espelham a elaboração do pensamento, afastando-se da subjetividade imediata típica dos gêneros primários.

A noção de que se trata de um gênero secundário é crucial. Ele, além de emergir de uma esfera complexa, opera uma constante reelaboração de outros gêneros, confirmando a observação de Marcuschi (2008) sobre a hibridismo. Em sua superfície textual, incorpora e transforma narrativas (para exemplificar), descrições (para detalhar evidências), exposições (para explicar conceitos) e até elementos de outros gêneros secundários, como a citação de artigos científicos ou reportagens. Esses gêneros, ao serem assimilados, perdem sua autonomia e são subordinados à finalidade argumentativa global do texto dissertativo-argumentativo.

Sua concepção só é completa quando entendido como uma ação situada, radicalmente influenciada pelas condições de produção que o engendram: o propósito específico de convencer um examinador ou leitor, a relação assimétrica entre quem argumenta e quem avalia, e o contexto institucional que o requer. Como destaca Bronckart (1999), o texto constitui-se precisamente como uma resposta a uma situação comunicativa. Nesse sentido, o texto dissertativo-argumentativo emerge como a resposta linguístico-discursiva socialmente reconhecida para situações que demandam não apenas a expressão, mas a demonstração metódica e fundamentada de um pensamento. É justamente nesse ponto que a compreensão da relação entre

texto e gênero textual revela toda sua complexidade, exigindo uma abordagem que ultrapasse a visão simplista de contenção, na qual o gênero figuraria como mero recipiente formal a ser preenchido pelo texto. Conforme fundamentado pela teoria bakhtiniana e seus desdobramentos, trata-se de uma relação dialética e constitutiva, na qual os dois conceitos se definem mutuamente nesta dinâmica situacional.

O texto dissertativo-argumentativo concreto, enquanto instância material única produzida em circunstâncias específicas, é a realização empírica singular que porta um sentido próprio. No entanto, essa produção somente se torna possível e socialmente inteligível porque se apoia no gênero como forma esquemática estabilizada histórica e socialmente. Este funciona como um horizonte de expectativas compartilhado pela comunidade discursiva, oferecendo os princípios gerais de construção composicional, estilo e conteúdo temático que orientam a produção e a interpretação. Logo, a situação comunicativa específica – com sua exigência de demonstração metódica – atualiza e materializa o gênero em um texto particular, enquanto o gênero, como modelo sociodiscursivo, fornece os instrumentos necessários para que o texto cumpra eficazmente sua função de resposta àquela demanda.

A noção de gênero como ação situada evidencia que a relação entre texto e gênero é de complementaridade dialética: o texto é o ato singular de resposta a uma situação, e o gênero é o conjunto de possibilidades de ação que torna essa resposta adequada e compreensível. Nessa relação, o que os aproxima, portanto, é a sua natureza discursiva e funcional. Ambos são instrumentos de interação social e veiculam ação linguística em contextos reais. Não há gênero que não se manifeste senão através de textos concretos, assim como todo texto, por mais inovador que seja, se constrói em diálogo com pelo menos um gênero preexistente, mobilizando, ainda que para transgredir, as convenções que lhes são associadas. Marcuschi (2008) esclarece que os gêneros atuam como modelos comunicativos, verdadeiras “ferramentas culturais” que nos permitem agir linguisticamente no mundo. Dessa forma, o texto é o ato singular, enquanto o gênero é a competência socialmente adquirida que torna esse ato reconhecível e eficaz.

A principal diferença reside nos eixos do particular e do geral, do realizado e do potencial. O texto é um evento único, datado, localizado e irrepetível, fruto das escolhas de um autor em um contexto de enunciação específico. O gênero, por sua

vez, é uma abstração, um tipo ideal, uma forma social que existe como uma memória discursiva coletiva, transcendendo qualquer realização individual. Koch (2002) contribui para essa distinção ao afirmar que o texto é o produto da atividade textual, um objeto palpável, ao passo que o gênero é um constructo teórico que agrupa textos com propriedades funcionais e formais semelhantes. Um texto dissertativo-argumentativo específico, escrito por um candidato do Enem, é um artefato singular. O gênero “texto dissertativo-argumentativo”, no entanto, é uma categoria que engloba aquele texto e infinitos outros, definindo suas possibilidades de estrutura, estilo e tema.

Contudo, é crucial evitar uma visão rígida dessa distinção. A relação não é de oposição, mas de interdependência. Os gêneros só se renovam e se mantêm vivos porque são incessantemente atualizados e, por vezes, transformados pelos textos concretos. Por outro lado, todo texto deve uma parte considerável de sua inteligibilidade e da sua força ilocucionária ao gênero que mobiliza. Em última análise, seguindo a concepção de Bronckart (1999), o texto é a unidade de análise concreta, em que a linguagem se realiza, e o gênero é o mediador sociodiscursivo que organiza essa realização, garantindo que a ação de linguagem seja ao mesmo tempo original e socialmente compreensível.

2 A PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo discute o ensino da produção textual no Ensino Médio. Inicialmente, promove-se uma reflexão sobre o currículo de Língua Portuguesa vigente no Brasil, examinando como as atuais diretrizes curriculares concebem o trabalho com o texto. Em seguida, focaliza-se a centralidade do texto no ensino de língua, particularmente no que se refere ao gênero dissertativo-argumentativo - privilegiado tanto nos documentos oficiais quanto nos processos avaliativos em larga escala. Por fim, discute-se metodologias de ensino de produção textual, problematizando abordagens tradicionais e propondo alternativas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da competência escritora dos estudantes. Essa tríade analítica - currículo, centralidade do texto no ensino de língua portuguesa e metodologia - busca oferecer um panorama abrangente e crítico sobre o ensino da escrita no contexto escolar contemporâneo.

2.1 O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Etimologicamente, a palavra “currículo” remonta ao termo latino *curriculum*, que significa literalmente “corrida” ou “percurso” (Sacristán, 2000). Essa origem já anuncia a ideia de trajetória, conceito que permanece central nas discussões curriculares contemporâneas, embora com significados substancialmente ampliados. Atualmente, o currículo configura-se como um campo teórico complexo, no qual convergem – e frequentemente colidem – distintas perspectivas epistemológicas, projetos políticos e visões culturais.

Moreira e Candau (2013) ressignificam essa noção de percurso ao analisarem o currículo como uma construção social intrinsecamente política, cujo processo de seleção de conhecimentos revela mecanismos de poder que legitimam certos saberes enquanto marginalizam outros. Essa abordagem crítica encontra eco em Lopes e Macedo (2020), que o concebem como artefato cultural ativo, capaz de produzir identidades, normatizar comportamentos e mediar conflitos sociais. Dessa forma, o que era inicialmente metáfora de um caminho linear transforma-se na compreensão de um espaço dinâmico de disputas e negociações permanentes.

Essa evolução conceitual – do currículo como percurso individual ao currículo como arena social – reflete mudanças nas sociedades contemporâneas, que passam a reconhecer os processos educativos como fenômenos cultural e politicamente situados. A metáfora da “corrida” conserva sua pertinência, mas agora como metáfora de uma competição coletiva, em que distintos grupos sociais disputam o direito de definir quais conhecimentos e valores orientarão a formação das novas gerações.

Nessa direção, autores como Young (2014) advogam por um currículo que garanta justiça cognitiva e acesso democrático aos saberes sistematizados, concebendo-o como uma teoria do conhecimento. Pacheco (2017), por sua vez, propõe uma visão processual, segundo a qual o currículo se constitui na práxis educativa, sendo constantemente reconstruído a partir da interação entre políticas globais, culturas locais e a vivência cotidiana em sala de aula. Apple (2019), entretanto, adverte que o currículo é também um campo de conflito ideológico, no qual visões dominantes se impõem como universais, silenciando outros modos de saber e de existência.

Essas distintas concepções evidenciam que o currículo não é um documento neutro. O currículo é um campo de disputas simbólicas, culturais e políticas, cuja análise crítica demanda atenção aos seus fundamentos epistemológicos, suas intenções políticas e seus impactos na reprodução ou superação das desigualdades educacionais.

No contexto brasileiro, o documento curricular para o componente curricular Língua Portuguesa em vigor é a Base Nacional Comum Curricular. Esse documento é definido como

de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)². (Brasil, 2017, p. 7).

Essa concepção expressa a intencionalidade de garantir uma base comum de conhecimentos a todos os estudantes, promovendo a equidade e a qualidade na educação nacional.

Nesse sentido, a implementação da BNCC materializa concretamente as tensões apontadas anteriormente, ao se constituir simultaneamente como instrumento de equalização educacional e arena de disputas curriculares. Seu caráter normativo, ao estabelecer aprendizagens essenciais para todos os estudantes, dialoga com a perspectiva de Young (2014) sobre o valor democrático do conhecimento sistematizado. No entanto, como alertam Lopes e Macedo (2020), o processo de sua construção revelou mecanismos de poder nos quais determinados grupos sociais tiveram maior capacidade de influenciar a seleção dos saberes considerados válidos, em detrimento de conhecimentos locais, comunitários ou minoritários. Essa contradição reforça a análise de Apple (2019), para quem o currículo é um campo de batalha ideológico em que escolhas políticas se ocultam sob a aparência de neutralidade técnica.

Na prática escolar, a BNCC revela ainda outra dimensão importante das teorias curriculares contemporâneas: a tensão entre prescrição e prática. A experiência da BNCC no Brasil ilustra com clareza as complexas relações entre teoria e prática curricular, entre equalização e diversidade, entre controle central e autonomia docente – questões centrais que continuam a desafiar pesquisadores e educadores no campo do currículo.

Dessa forma, é necessário compreender que o currículo, longe de ser um conceito unívoco, assume diferentes configurações conforme as abordagens teóricas e os contextos educacionais. Diversos autores o classificam a partir de suas funções, estruturas e intencionalidades, destacando-se quatro tipos principais: o currículo prescritivo, o currículo em ação, o currículo oculto e o currículo nulo.

O currículo prescritivo refere-se ao documento oficial que estabelece os conteúdos, objetivos e habilidades a serem ensinados. Sacristán (2000) o define como a proposta normativa que orienta o sistema educacional, refletindo decisões políticas e pedagógicas. No Brasil, a BNCC exemplifica esse tipo, ao determinar as aprendizagens essenciais para cada etapa da educação básica. Contudo, autores como Apple (2019) criticam sua pretensa neutralidade, argumentando que ele frequentemente reproduz interesses hegemônicos.

Diferentemente do prescrito, o currículo em ação (Pacheco, 2017) corresponde ao que efetivamente ocorre em sala de aula, mediado pelas interpretações dos professores e pelas dinâmicas locais. Moreira e Candau (2013) ressaltam que esse currículo é flexível e contextualizado, podendo divergir do planejado devido a fatores como recursos disponíveis, formação docente e participação discente.

O conceito de currículo oculto, desenvolvido por autores como Giroux (2011), refere-se às mensagens implícitas transmitidas pela escola, como normas de comportamento, valores sociais e hierarquias culturais. Essas aprendizagens não estão no plano formal, mas são internalizadas através de práticas cotidianas (como a organização do espaço escolar ou a distribuição do tempo). Para Lopes e Macedo (2020), esse currículo é crucial para entender como a escola participa da reprodução das desigualdades sociais.

Eisner (1985) introduziu a ideia de currículo nulo para designar os conhecimentos excluídos do ensino formal. Isso inclui saberes marginalizados (como a história africana ou a cultura indígena) ou áreas pouco valorizadas (como as artes e a filosofia). Young (2014) amplia essa discussão ao questionar quem decide o que não deve ser ensinado e como essa exclusão reflete relações de poder e processos de silenciamento.

Essas tipologias demonstram que o currículo não se limita a um documento estático, é, como defende Apple (2019), um espaço de disputa simbólica e ideológica onde se negociam projetos de sociedade e formas de subjetivação. Portanto, compreender suas diferentes dimensões é essencial para uma prática educativa crítica e transformadora.

Como já mencionado, a BNCC configura-se como um documento curricular prescritivo, pois estabelece, de forma obrigatória, os conhecimentos que todos os estudantes brasileiros devem se apropriar em cada etapa da educação básica. Como afirma Sacristán (2000), esse tipo de currículo representa uma normatização oficial do processo educativo, definindo parâmetros nacionais que orientam sistemas de ensino, escolas e professores. Ao detalhar aprendizagens essenciais e organizá-las por componentes curriculares e anos escolares, a BNCC assume um caráter prescritivo ao determinar o que deve ser ensinado, reduzindo a autonomia curricular local em prol de uma padronização nacional.

Contudo, como alertam Lopes e Macedo (2020), essa prescrição não é neutra: reflete escolhas políticas sobre quais saberes são valorizados e quais são marginalizados no projeto educacional brasileiro. Nesse sentido, a BNCC expressa, simultaneamente, uma tentativa de equalização de oportunidades e uma imposição de uma visão particular de conhecimento, evidenciando as tensões entre centralização e diversidade, entre uniformização e autonomia.

Ao definir os conhecimentos essenciais a serem desenvolvidos por todos os estudantes da Educação Básica, a BNCC tem como objetivo garantir o direito à aprendizagem e à equidade educacional em todo o território nacional, promovendo uma formação humana integral. Seus fundamentos pedagógicos articulam a garantia de uma base comum com o respeito à diversidade e às especificidades locais (Brasil, 2018), orientando a prática educativa por meio do desenvolvimento de competências e habilidades.

Nesse contexto, a BNCC define competência como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2017, p. 8)

É nessa mobilização integrada de saberes que se fundamentam as dez competências gerais, as quais orientam a organização curricular e expressam o compromisso da educação com a formação de cidadãos éticos, críticos e responsáveis (Brasil, 2018). Observe:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas

práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

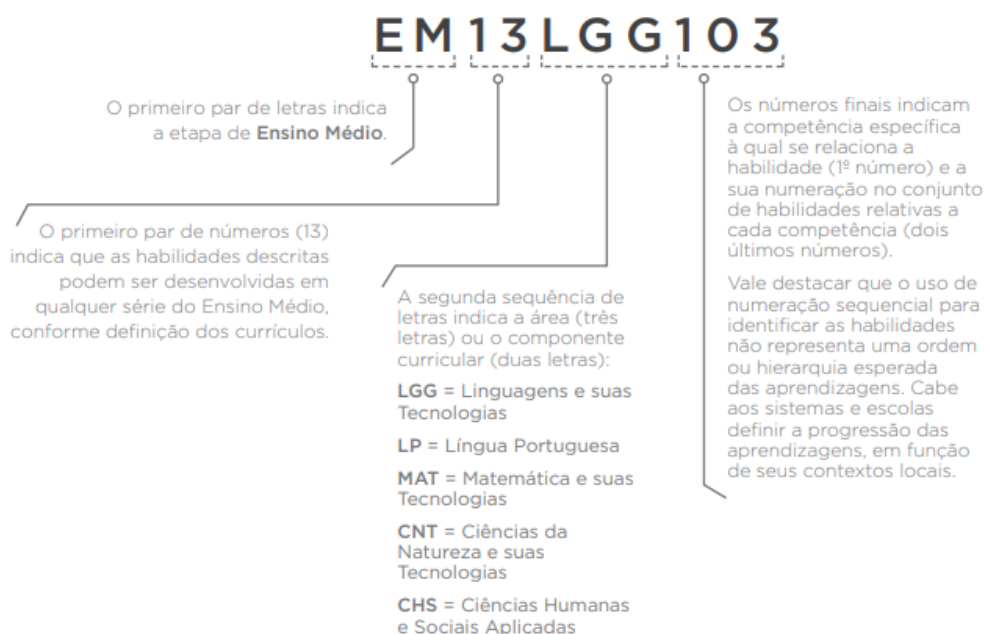
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Dessas competências, que constituem o cerne da formação integral preconizada pela Base, a décima se destaca como síntese operacional das demais, canalizando para a ação concreta os conhecimentos, valores e habilidades construídos. Ela convoca o estudante a “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação”, fundamentando suas escolhas em “princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018, p. 10). Dessa forma, a Competência 10 corrobora a definição de competência como mobilização integrada de saberes e também a consolida na prática, exigindo a aplicação efetiva de todo o aprendizado nas esferas pessoal e coletiva.

As habilidades, por sua vez, representam o saber fazer, especificando as capacidades práticas, cognitivas e socioemocionais que os estudantes devem desenvolver em cada etapa de ensino. Elas detalham operacionalmente as aprendizagens essenciais, articulando-se a conhecimentos, atitudes e valores para constituir as competências gerais. Conforme preconiza o documento, a estrutura de cada habilidade é constituída por três elementos indissociáveis: um verbo de ação, que define os processos cognitivos a serem desenvolvidos; o objeto de conhecimento, que especifica o conteúdo sobre o qual a ação incide; e o contexto de uso, que delimita a situação ou campo de experiência em que a habilidade deve ser aplicada (Brasil,

2018). Para fins de organização e referência, cada habilidade é identificada de forma única por um código alfanumérico, conforme ilustrado a seguir.

FIGURA 02: Código alfanumérico das habilidades da BNCC

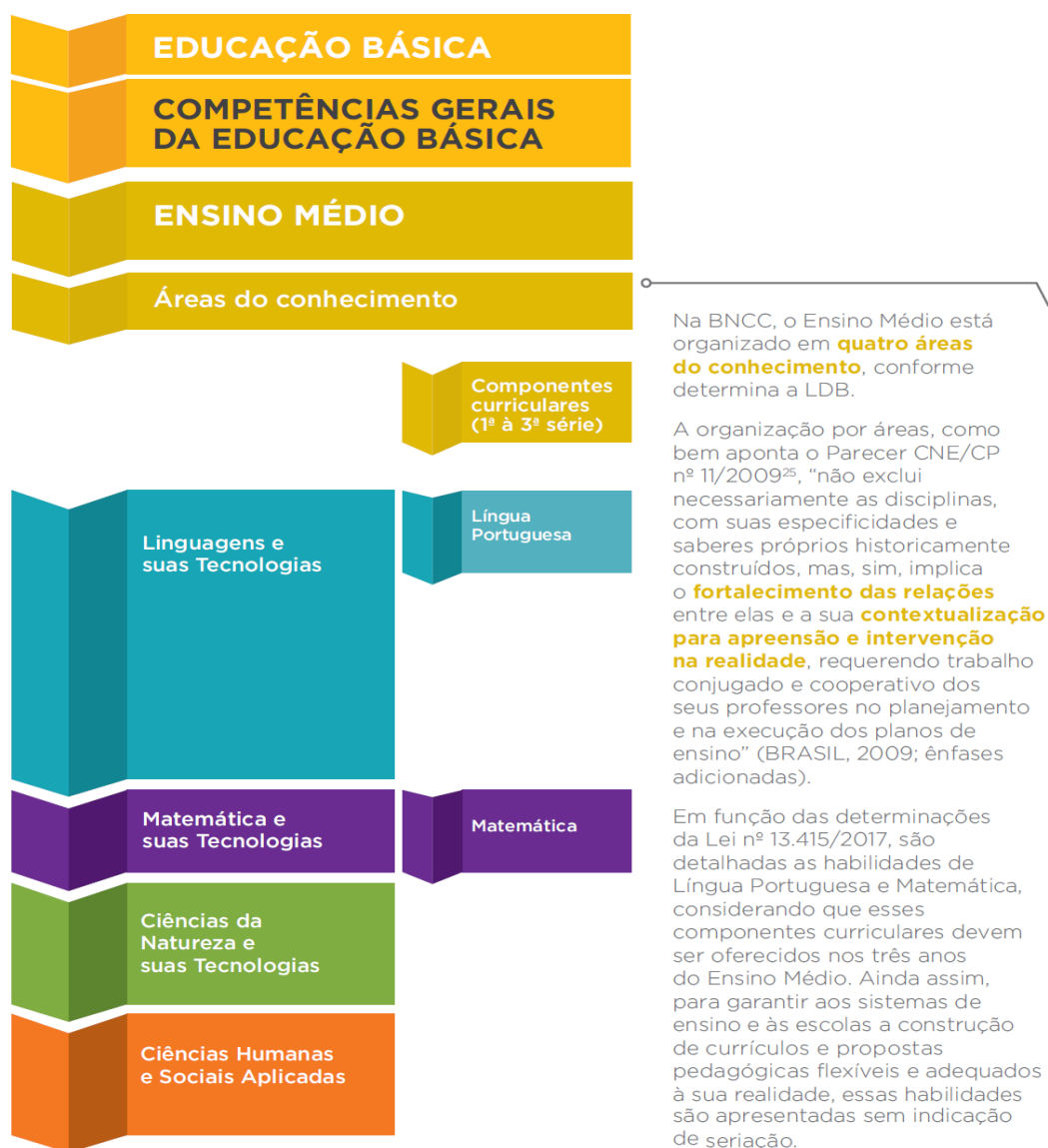


Fonte: Brasil (2018, p. 34).

A estrutura apresentada na figura acima busca garantir a organização sistemática e a progressão das aprendizagens ao longo da Educação Básica. Cabe destacar, contudo, a distinção entre as etapas: enquanto o Ensino Fundamental e o Médio organizam-se por habilidades, a Educação Infantil é estruturada por meio de campos de experiência, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Dentre as etapas organizadas por habilidades, o Ensino Médio apresenta uma estruturação singular, baseada em áreas do conhecimento. Essa arquitetura curricular, composta por Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, agrupa os componentes curriculares de forma interdisciplinar. Cada área é orientada por um conjunto de competências específicas, das quais se desdobram as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. As imagens a seguir ilustram essa organização de forma pormenorizada.

Figura 03: Organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento e componentes curriculares

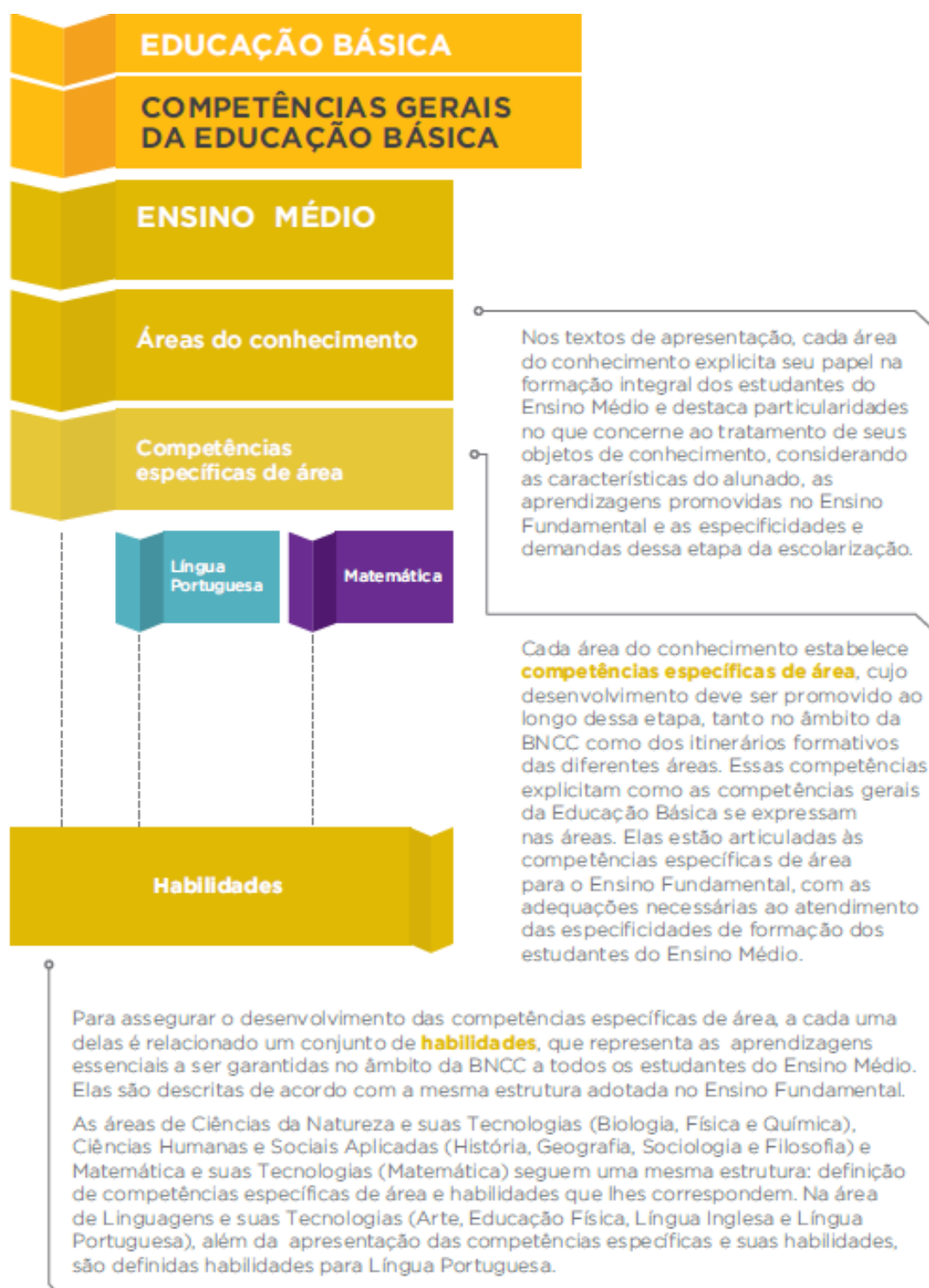


Fonte: Brasil (2018)

Conforme é apresentado na figura acima, a organização do Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, tem como finalidade consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, assegurando a formação integral dos estudantes e sua preparação para a vida cidadã, o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos.

Para operacionalizar essa finalidade, é apresentada a definição dos elementos que compõem a organização do Ensino Médio é apresentada na figura a seguir.

Figura 04: Detalhamento da organização do Ensino Médio na BNCC



Fonte: Brasil (2018).

Como se observa na figura acima, o componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Médio integra a área de Linguagens e suas Tecnologias e deve ser oferecido ao longo dos três anos, conforme estabelece a Lei nº 13.415/2017.

Diferentemente do Ensino Fundamental, a BNCC não distribui as habilidades por série nessa etapa, permitindo maior flexibilidade para que as escolas adaptem os currículos à realidade local e aos projetos pedagógicos.

Na BNCC, o componente de Língua Portuguesa tem como objetivo central garantir que os estudantes mobilizem conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e socioculturais para atuar com autonomia e criticidade nas múltiplas situações sociais que vivenciam. Para tanto, a abordagem proposta prioriza práticas de linguagem contextualizadas, interativas e multimodais, contemplando os desafios impostos pela contemporaneidade, como a cultura digital, as novas tecnologias e a diversidade de discursos que circulam nas esferas pública, midiática, acadêmica e cultural.

Para operacionalizar essa abordagem centrada na prática, a estrutura do componente organiza-se a partir de campos de atuação. Esse conceito refere-se a esferas sociais discursivas — contextos comunicativos reconhecíveis e estáveis da vida social —, nos quais as interações humanas se realizam por meio de textos orais, escritos ou multissemióticos.

A proposta define cinco campos de atuação — Vida Pessoal; Práticas de Estudo e Pesquisa; Jornalístico-Midiático; Vida Pública e Artístico-Literário —, que agrupam e organizam as práticas de linguagem de acordo com seus propósitos comunicativos, seus interlocutores e os gêneros textuais que neles circulam. Dessa forma, cada campo articula um conjunto de práticas discursivas socialmente recorrentes, vinculando-se intrinsecamente a objetivos comunicativos específicos, gêneros textuais predominantes e modos de circulação distintivos. A conceituação detalhada de cada campo de atuação é apresentada no quadro abaixo.

Quadro 01: Campos de atuação do Ensino Médio

CAMPO DE ATUAÇÃO	DEFINIÇÃO
Vida pessoal	Organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si.

Práticas de estudo e pesquisa	Abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender.
Jornalístico-midiático	Caracteriza-se pela circulação dos textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo.
Atuação na vida pública	Contempla os textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim propositivos e reivindicatórios. Sua exploração permite aos estudantes refletirem e participarem na vida pública, pautando-se pela ética.
Artístico-literário	Contempla o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.

Fonte: Elaboração própria.

Ao trabalhar com esses campos, o ensino explora a língua como elemento dialógico e social, essencial para a interação e a construção de sentidos. Essa abordagem promove o desenvolvimento de competências essenciais para a participação ativa dos estudantes na vida social, uma vez que os mobiliza a negociar significados, compreender contextos e agir criticamente em diferentes esferas discursivas. Nesse ínterim, as habilidades a serem desenvolvidas estão intrinsecamente relacionadas ao pleno domínio da linguagem em suas múltiplas dimensões — cognitiva, social, cultural e política —, conforme orientado pelas competências específicas da área.

Para compreender como tal domínio se concretiza, o tópico seguinte aprofunda essa discussão, examinando o papel do texto como centralidade do trabalho pedagógico no ensino de Língua Portuguesa.

2.1.1 A centralidade do texto no ensino de Língua Portuguesa

Em Língua Portuguesa, o texto consolida-se como a unidade fundamental de ensino, não apenas por sua materialidade linguística, mas por representar o espaço em que se concretizam os processos de significação. De acordo com Koch (2002), o texto constitui a unidade mínima de significação, pois nele o sentido se realiza pela

interação entre interlocutores, pelas marcas linguísticas e pelos contextos de produção e recepção.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018, p. 67)

Ao assumir o texto como unidade de trabalho, a perspectiva enunciativo-discursiva orienta que toda atividade pedagógica esteja vinculada às condições reais de produção e circulação. Como evidenciado acima, a BNCC reforça que a aprendizagem deve promover o uso significativo da linguagem em práticas de leitura, escuta e produção de textos em diferentes mídias e semioses. Essa orientação resulta de transformações paradigmáticas no ensino de língua materna.

Conforme observa Geraldi (2013), houve uma transição de um modelo centrado na análise estrutural e na memorização de categorias gramaticais para uma abordagem voltada aos usos da língua, em que o texto é concebido como prática social situada. Antunes (2010, p. 45) reforça essa perspectiva ao destacar que a análise de um texto implica compreender a interdependência de seus elementos, uma vez que “tudo está intimamente entrelaçado e se interdepende”. Para a autora, não há como isolar aspectos linguísticos sem comprometer o sentido global da produção textual, de modo que cada recurso só adquire significado quando relacionado ao conjunto do texto, o que confirma a centralidade do texto como unidade indissociável de ensino.

A BNCC (Brasil, 2018) consolida esse paradigma ao afirmar explicitamente a perspectiva enunciativo-discursiva como orientadora do ensino de Língua Portuguesa. Ao organizar o currículo por campos de atuação social, reconhece que o texto é a forma concreta pela qual os sujeitos interagem nas diversas esferas da vida social. Essa diretriz pedagógica retoma os postulados de Bakhtin (2011) discutidos no capítulo 1, para quem os gêneros textuais são formas relativamente estáveis de enunciados, moldadas historicamente pelas práticas humanas e vinculadas a finalidades sociais específicas.

A centralidade do texto é, portanto, um princípio epistemológico ancorado na concepção da língua como meio de interação social. Marcuschi (2008, p. 71) lembra que “os textos são, a rigor, o único material linguístico observável”, destacando que

neles se manifestam as regularidades e variações da língua em uso. Do mesmo modo, Bronckart (1999) defende que a análise linguística só se torna significativa quando parte de textos reais e contextualizados, pois é nesse nível que se articulam os aspectos estruturais, funcionais e pragmáticos da linguagem. Nesse horizonte, Geraldi (2012) propõe que as unidades básicas do ensino de português sejam a leitura, a produção e a análise de textos, rompendo com o ensino pautado em fragmentos e consolidando o texto como núcleo de articulação das práticas pedagógicas.

No plano metodológico, a BNCC propõe que para o Ensino Médio, “os eixos de integração [...] são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica” (Brasil, 2018, p. 500). A análise, nesse contexto, não deve ser entendida como fim em si mesma, mas como prática subsidiária às necessidades de compreensão e produção. É nessa direção que Antunes (2010) problematiza o ensino fragmentado da gramática normativa, ressaltando que as questões gramaticais só adquirem relevância quando vinculadas ao funcionamento do texto em situações reais de uso.

Esse entendimento fortalece a dimensão formativa do ensino da língua. Ao lidar com textos integrais e situados, os estudantes ampliam sua capacidade de interpretar criticamente a realidade, argumentar com base em evidências e posicionar-se de forma ética diante de questões sociais, culturais e políticas. Antunes (2003, p. 42) sublinha que “só o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação, pode constituir o objeto de um ensino da língua que pretende ser [...] produtivo e relevante”.

A mesma autora enfatiza que analisar textos é, antes de tudo, um exercício de interpretação, pois cada unidade constitui um elo do sentido maior expresso pelo todo (Antunes, 2010, p. 45). Nesse horizonte, Geraldi (2012) acrescenta que o ensino da língua deve contribuir para que os estudantes se reconheçam como sujeitos de linguagem e intervenham criticamente nas práticas sociais. A centralidade do texto converte-se também em princípio ético e político, ao possibilitar que análise e gramática surjam das necessidades reais de leitura e escrita.

Essa perspectiva conduz à valorização dos gêneros textuais como objetos privilegiados de ensino, uma vez que funcionam como instrumentos concretos de interação social. A BNCC (Brasil, 2018) incorpora essa concepção ao estruturar o

currículo em campos de atuação — vida pessoal, estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, artístico-literário e vida pública —, cada um deles constituído por gêneros textuais específicos que refletem as práticas comunicativas de cada esfera. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 154) corrobora essa visão ao definir os gêneros como “formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”, destacando seu caráter fundamental na mediação das relações sociais.

Na prática educativa, partindo dessa concepção, os gêneros textuais funcionam como mediadores entre a escola e as práticas sociais, oferecendo modelos linguísticos autênticos e situados. Koch e Elias (2018) apontam três vantagens de conceber o texto como centralidade do trabalho pedagógico: fornecem estruturas textuais reconhecíveis, que facilitam a produção e compreensão textual; contextualizam as práticas de linguagem, vinculando-as a situações comunicativas reais; e oferecem parâmetros objetivos para avaliação, dado seu caráter socialmente compartilhado. Dessa forma, eles (os textos) operacionalizam na sala de aula a visão de língua como ação social, conforme preconizado pela BNCC e por teóricos como Marcuschi.

No ensino de produção textual, essa abordagem permite uma progressão didática que respeita o desenvolvimento dos estudantes, partindo de gêneros mais simples, como bilhetes e convites, nos anos iniciais, até gêneros mais complexos, como artigos de opinião e dissertações argumentativas, no Ensino Médio (Brasil, 2018). Essa progressão favorece o domínio de estruturas linguísticas específicas, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a adequação a diferentes contextos comunicativos, conforme apontado por Rojo (2013). Essa tríade reflete-se claramente na proposta da BNCC de formar estudantes capazes de “usar a língua em diferentes situações sociais” (Brasil, 2018, p. 67).

Destarte, a centralidade do texto no ensino de Língua Portuguesa constitui-se como princípio estruturante das práticas pedagógicas contemporâneas. Ao tomar o texto como unidade básica de ensino, o currículo escolar promove o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade: interpretar, argumentar, dialogar, produzir e agir linguisticamente no mundo. Essa perspectiva exige do professor um planejamento que integre leitura, escrita e análise linguística em torno de gêneros significativos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir eticamente na sociedade.

2.2 A METODOLOGIA DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

A produção textual no ensino de Língua Portuguesa exige uma metodologia que transcenda a mera reprodução de modelos estruturais rígidos, propondo em seu lugar uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada. Tal abordagem fundamenta-se na concepção de linguagem como meio de interação (Antunes, 2003), o que implica compreender a escrita como processo cíclico que engloba o planejamento, escrita/textualização e revisão (Passarelli, 2012). Nesse viés, o desenvolvimento da competência escritora requer uma integração orgânica entre leitura, análise linguística e produção textual, alinhando-se às diretrizes curriculares já discutidas na seção 2.1.

Para consolidar essa proposta pedagógica, é necessário adotar um percurso didático que contemple três dimensões complementares e interrelacionadas: comunicativa, temática e da forma (Cf. Riestra, 2020). Fundamentado na perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2011) e no interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999), esse modelo triádico permite compreender a escrita como uma atividade situada, em que o contexto de produção (uso), a construção de sentidos (sentido) e a organização textual (forma) são elementos indissociáveis. A seguir, cada uma dessas dimensões será analisada como etapa essencial no ensino da produção textual no Ensino Médio.

Para Riestra (2020), a dimensão do uso é o ponto de partida do percurso didático, pois os gêneros textuais constituem “formas sociais de dizer” que orientam o agir comunicativo. Nessa mesma direção, Marcuschi (2008) ressalta que os gêneros funcionam como práticas sociocomunicativas historicamente situadas, responsáveis por organizar as interações e possibilitar ao sujeito selecionar modos de enunciação adequados às condições de produção. À luz dessas concepções, o ensino da escrita deve iniciar-se pela análise da situação comunicativa, contemplando sua finalidade, os interlocutores e o suporte de circulação, além da escolha do gênero textual pertinente. Tal dimensão, conforme enfatiza Riestra (2020), é indispensável porque ancora a produção do estudante em práticas sociais concretas, afastando-a do exercício escolar desprovido de sentido.

Essa concepção encontra respaldo na perspectiva dialógica de Bakhtin (2011) e no interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999), que concebem o texto como ação de linguagem indissociável das condições físicas, sociais e subjetivas que o

determinam. Nesse mesmo sentido, Bonini (2002) alerta que as práticas tradicionais fracassaram justamente por ignorarem o interlocutor e reduzirem a escrita a um exercício de normas, enquanto Koch (2006) enfatiza que a produção textual só se concretiza quando o aluno mobiliza estratégias de referenciação e progressão temática em função de um projeto de dizer situado.

Nessa dimensão, o trabalho pedagógico deve articular o estudo de textos-modelo em seus contextos originais de circulação, a análise das condições de produção — interlocutor, finalidade, suporte e esfera de circulação — e a definição clara do propósito comunicativo. Ao considerar as funções sociais dos gêneros e os conhecimentos socioculturais que orientam seu uso, o ensino da escrita deixa de ser mero exercício formal e passa a constituir prática de linguagem situada. Desse modo, atividades como a análise da circulação dos gêneros em diferentes esferas, a realização de projetos interdisciplinares vinculados a temas sociais e a retextualização entre modalidades (oral, escrita e multimodal) consolidam as bases para uma escrita significativa e interativa, que reconhece o uso da linguagem como prática social e historicamente contextualizada.

A construção do sentido, segunda dimensão do percurso didático, desenvolve-se como um processo investigativo que envolve pesquisa e levantamento de informações pertinentes, definição de uma tese ou posicionamento claro, seleção e hierarquização de argumentos, consideração de diferentes perspectivas sobre o tema e antecipação de possíveis contra-argumentos. Sob a égide da concepção bakhtiniana de dialogismo, essa dimensão possibilita compreender o texto como espaço de interação e confronto de ideias, no qual o sentido não é pré-dado, mas emerge da relação entre enunciado, contexto e interlocutor.

Nesse mesmo horizonte, Bronckart (1999) enfatiza que a produção textual é atravessada por múltiplas vozes sociais, cuja articulação confere densidade ao discurso, enquanto Koch (2006) destaca que a progressão temática e a coerência resultam da construção negociada do sentido entre autor e leitor. Bonini (2002) também reforça que, para além da mera aplicação de regras, o ensino deve favorecer a circulação de diferentes perspectivas discursivas, permitindo que o estudante assuma uma posição argumentativa própria no diálogo com outros textos. Dessa forma, a dimensão do sentido orienta os estudantes a compreenderem que escrever é produzir significados socialmente situados e dialogicamente constituídos.

Corroborando essa perspectiva, Koch e Elias (2018) defendem que a construção de sentido ultrapassa a simples organização de ideias: envolve a mobilização do pensamento crítico, a consideração de diferentes pontos de vista sobre o tema e a antecipação de possíveis objeções, o que confere densidade argumentativa ao texto. Essa abordagem permite ao estudante compreender que escrever é, também, tomar posição diante de um problema, produzindo sentidos em diálogo com o mundo. Nesse processo, é fundamental que os sujeitos da aprendizagem reconheçam seu próprio lugar de fala⁶, articulando seus textos às experiências sociais que vivenciam e às posições que ocupam nos discursos sociais. Tal perspectiva contribui para o fortalecimento da autoria e da responsabilidade discursiva, promovendo práticas de escrita alinhadas aos pressupostos do letramento crítico.

Antes de dar continuidade ao desenvolvimento da terceira dimensão, torna-se necessário esclarecer o que é autoria. Para isso, recorre-se a Possenti (2001), que propõe uma ressignificação do conceito de autoria, desvinculando-o da tradição romântica que a associa à expressão de uma subjetividade genial, isolada e intencional. A autoria não reside apenas na originalidade individual, mas na forma como o sujeito se inscreve nos discursos socialmente constituídos. Escrever não é apenas reproduzir modelos ou obedecer às normas gramaticais: é posicionar-se, dialogar com memórias discursivas e mobilizar conhecimentos em contextos específicos. Mesmo em textos escolares — muitas vezes desconsiderados por sua suposta imaturidade formal — é possível identificar traços de autoria quando o sujeito mobiliza sentidos que revelam sua inserção social, suas referências culturais e suas estratégias argumentativas. Pode-se afirmar, nesse viés, que a autoria se manifesta como efeito de enunciação, revelando a singularidade com que o sujeito ocupa uma posição no discurso. Esse entendimento amplia as possibilidades pedagógicas da escrita, já que permite valorizar os textos dos estudantes como produções autênticas, atravessadas por vozes, experiências e modos próprios de dizer.

No plano pedagógico, essa dimensão exige atividades de planejamento que mobilizem os estudantes em um processo de investigação e reflexão temática. Como defende Geraldi (2013), planejar é um momento formativo decisivo, no qual o aluno

⁶ Conforme argumenta Ribeiro (2017), o lugar de fala não se refere a uma limitação de expressão, mas ao reconhecimento das condições históricas e sociais que moldam as vozes dos sujeitos. Essa perspectiva contribui para o fortalecimento da autoria e da responsabilidade discursiva.

organiza cognitivamente o que deseja comunicar. Nesse sentido, práticas como o levantamento de perguntas norteadoras, a elaboração de esquemas argumentativos, o uso de mapas conceituais e as rodas de conversa possibilitam ao estudante explorar diferentes ângulos do tema e antecipar potenciais caminhos argumentativos. Koch e Elias (2017) reforçam que tais estratégias possibilitam ao produtor do texto assumir uma posição enunciativa mais consciente, orientando-se pelo conteúdo que deseja comunicar e, ao mesmo tempo, pelo modo mais eficaz de fazê-lo em função do interlocutor. Trata-se de articular atividades que desenvolvam a capacidade de seleção, organização e hierarquização de informações, estabelecendo as condições para uma escrita autoral e situada.

Nesse processo, a experiência vivida constitui um recurso fundamental para a construção do sentido. Como afirma Garcia (2010), viver é adquirir experiência, e essa experiência implica observar, refletir, classificar, selecionar e expressar. A escrita, portanto, emerge da capacidade do sujeito de mobilizar seu repertório experiencial em diálogo com os saberes construídos socialmente, o que amplia a densidade argumentativa do texto. Koch (2006) observa que escrever é sempre dialogar com outros discursos, o que requer do estudante a habilidade de relacionar sua vivência a diferentes vozes sociais, posicionando-se criticamente. Planejar o que se escreve é mais do que ordenar ideias: é transformar a experiência em projeto discursivo, orientado por escolhas linguísticas e estratégias de progressão temática.

A dimensão da forma refere-se aos aspectos linguísticos e estruturais do texto. Nesta fase, os estudantes devem aplicar conscientemente os mecanismos de textualização que asseguram a organização coerente das ideias: a progressão temática, os recursos de coesão, a adequação ao gênero textual e ao contexto comunicativo. Segundo Marcuschi (2008), a língua deve ser compreendida como forma de ação, e não como sistema fechado de regras; logo, as escolhas linguísticas precisam estar sempre subordinadas à intencionalidade e à eficácia do texto em contextos reais de uso.

A dimensão formal do texto, de acordo com Bronckart (1999), demanda o domínio da infraestrutura textual — gêneros, tipos de discurso e sequências — articulada ao uso consciente dos mecanismos de textualização (coesão referencial, sequencial e lexical) e de enunciação (modalização, vozes textuais, escolhas de registro). Como destacam Koch e Elias (2006), a textualidade não se garante por meio

de regras isoladas, ela se faz pelo encadeamento coerente que orienta o leitor, promovendo progressão temática e adequação ao contexto comunicativo.

Do ponto de vista pedagógico, o trabalho com essa dimensão pode envolver análise de modelos textuais para identificação de regularidades, exercícios de escrita e reescrita com foco em progressão formal, bem como atividades de reflexão metalinguística articuladas ao efeito de sentido produzido. Nesse processo, Koch (2011) ressalta que a coesão e a coerência devem ser ensinadas como operações de organização do discurso, e não como simples “correção gramatical”, pois é no funcionamento efetivo do texto que se manifestam as estratégias argumentativas e comunicativas do autor.

Além disso, práticas de escrita dirigida de pequenas unidades do texto — como introduções, paráfrases, parágrafos de desenvolvimento ou reescrita de trechos — permitem, segundo Antunes (2003), que o aprendiz se familiarize com a tessitura textual em partes menores, sem perder de vista o efeito global de sentido. Esse exercício progressivo de elaboração escrita favorece a percepção de como as unidades se articulam para compor a argumentação, estimulando tanto a atenção às escolhas linguísticas do fragmento quanto à organicidade do texto como um todo.

Além desses aspectos linguístico-discursivos, como o foco desta pesquisa é o texto dissertativo-argumentativo, é essencial que o estudante compreenda os princípios estruturais da argumentação, aspectos já discutidos no Capítulo 1. Como destaca Garcia (2010), a construção de um texto eficaz exige clareza na proposição, consistência nos argumentos e pertinência das provas. Para que o discurso seja convincente, deve-se formular uma tese precisa, apresentar razões que a sustentem e organizar os elementos comprobatórios — como dados, exemplos, ilustrações, estatísticas e testemunhos — de forma coerente e progressiva. A articulação entre proposição, desenvolvimento e conclusão estrutura logicamente o texto e assegura sua força persuasiva.

Garcia (2010) propõe um plano-padrão da argumentação que pode ser adaptado ao ensino da escrita, partindo da definição clara da proposição, passando pela análise e delimitação dessa proposição, seguida da apresentação das provas ou razões — incluindo fatos, dados e testemunhos —, e culminando na elaboração da conclusão. Essa sistematização favorece a clareza e a organização textual, sem comprometer a criatividade e a autoria.

Do ponto de vista da organização textual, a própria estruturação em parágrafos segue a lógica argumentativa proposta por teóricos como Medeiros (2000) e Garcia (2010). Cada parágrafo deve constituir uma unidade de pensamento autônoma, porém articulada ao todo, contendo uma ideia-núcleo desenvolvida por ideias secundárias que a complementam – o que Garcia (2010) denomina “período de transição” e “período de prova”.

Ao ensinar a forma textual de maneira consciente, portanto, longe de se tratar de impor fórmulas, o professor oferece ferramentas para que o estudante faça escolhas discursivas mais eficazes. Nesse contexto, é imprescindível articular as práticas de leitura e análise linguística ao ensino da produção escrita, de modo que o estudante perceba como os recursos observados em textos de referência podem ser apropriados e transformados em estratégias argumentativas.

Embora complementares, leitura e escrita demandam tempos e abordagens distintas: enquanto a leitura possibilita uma apreensão mais imediata das escolhas discursivas e estilísticas, a escrita exige procedimentos sistemáticos, sustentados por atividades como reescritas orientadas, estudos dirigidos e correções pontuais (Rojo, 2013; Bunzen, 2017). Essa articulação pedagógica permite que a análise textual deixe de ser um fim em si mesma e se converta em instrumento de intervenção formativa, contribuindo diretamente para que o estudante desenvolva clareza na proposição, consistência argumentativa e adequação discursiva.

A produção textual, entendida como processo, envolve três etapas fundamentais e recursivas: o planejamento, a escrita/textualização e a revisão/edição. Conforme destacam Antunes (2003) e Koch (2011), essas etapas não são estanques, mas sim interconectadas e permeáveis, podendo ser revisitadas ao longo da construção do texto.

A primeira etapa, o planejamento, corresponde ao momento de organização das ideias, seleção de informações relevantes e definição da estrutura argumentativa. Constituindo, nas palavras de Geraldi (1997, p. 144), o "projeto de dizer" que orientará a produção, esse estágio inicial é crucial para estabelecer os alicerces do texto, incluindo a definição do objetivo comunicativo, do público-alvo e da tese central a ser defendida.

Em seguida, a escrita ou textualização consiste na materialização do projeto discursivo em linguagem, articulando proposição, desenvolvimento e conclusão. É

durante esse processo que o autor negocia sentidos e faz escolhas linguísticas em função do interlocutor e do contexto, como aponta Bakhtin (2011). Nessa fase, prioriza-se o fluxo das ideias e a articulação inicial dos argumentos, sem que preocupações formais imediatas interrompam o processo criativo.

Por fim, a revisão e edição representam a etapa em que o texto é relido criticamente, com o objetivo de aprimorar seus aspectos formais e discursivos. Conforme orienta a BNCC (Brasil, 2018), essa fase deve contemplar tanto a reelaboração de conteúdo quanto o refinamento linguístico, abrangendo a adequação ao gênero, a coerência argumentativa, a coesão textual e a correção gramatical. A edição, em particular, pressupõe a organização final do texto em vista de sua publicização, considerando elementos como formatação, *layout* e adequação ao suporte de circulação pretendido. Para Medeiros (2019), esse processo deve ser entendido como uma prática de reelaboração substantiva, que pressupõe o distanciamento crítico do autor em relação à própria escrita. Dessa forma, revisão e edição complementam-se como instâncias de aperfeiçoamento textual que conferem maior clareza, precisão vocabular, eficácia argumentativa e preparação para a circulação social da produção escrita.

Essa última etapa, especialmente a revisão, não pode se limitar à detecção de erros, deve favorecer a reelaboração consciente do texto, uma vez que seu objetivo é possibilitar ao autor reavaliar criticamente suas escolhas linguísticas, estruturas argumentativas e a adequação discursiva do texto ao gênero e ao contexto de circulação previsto. Ao reexaminar o produto escrito, o estudante desenvolve a capacidade de reordenar ideias, precisar vocábulos, fortalecer argumentos e aprimorar a coerência textual, transformando a revisão em um momento de metacognição sobre suas próprias estratégias de produção e de aprendizado sobre como a linguagem opera em diferentes situações comunicativas.

Cabe, portanto, destacar que a revisão deve ser trabalhada de modo sistemático pelo professor. Para favorecer esse trabalho, ele pode recorrer a modelos de correção de produção textual já existentes, tais como aqueles baseados em categorias de análise específicas, que orientam a identificação de aspectos a serem aprimorados.

A utilização desses tipos de correção, além de objetivar o processo de revisão textual, fornece parâmetros claros para que o estudante compreenda, de forma

concreta, os critérios de textualidade e possa engajar-se em um processo autônomo de reelaboração. Dessa forma, a revisão sistemática transforma-se em uma prática pedagógica reflexiva, que desenvolve no estudante a capacidade de avaliar e aprimorar sua própria escrita, transcendendo a mera correção de surface para alcançar uma transformação substantiva do texto.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as contribuições de Ruiz (2001), que propõe quatro modalidades de correção — indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa —, sendo esta última a mais alinhada ao propósito de fomentar a autonomia e a reflexão crítica. Nela, instaura-se um diálogo com o estudante a partir de sua própria produção, respeitando sua autoria e incentivando a reconstrução do texto. A seguir, cada uma dessas modalidades será detalhada com o intuito de compreender seus efeitos pedagógicos.

Conforme Ruiz (2001), a correção indicativa consiste em marcar no texto do estudante os pontos problemáticos, como incoerências, erros gramaticais ou trechos pouco claros, sem, no entanto, sugerir soluções. Essa modalidade valoriza a autonomia do estudante, na medida em que o leva a refletir sobre suas escolhas linguísticas e a buscar alternativas de reescrita por conta própria. No entanto, sua eficácia depende diretamente da maturidade do sujeito da aprendizagem como produtor de texto e de sua capacidade de interpretar os apontamentos do professor como pistas para a revisão. Quando bem orientada, essa modalidade pode ser um recurso formativo útil, pois estimula o desenvolvimento da consciência linguística e discursiva.

A correção resolutiva é caracterizada pela substituição direta dos trechos considerados inadequados pelo professor. Nesse caso, o docente intervém de maneira mais incisiva, apresentando soluções prontas para os problemas identificados no texto. Embora essa abordagem possa ser útil em determinadas situações — especialmente com estudantes que ainda não dominam os mecanismos de revisão textual —, ela tende a limitar a reflexão autônoma do estudante sobre sua produção. Como adverte Ruiz (2001), esse tipo de correção corre o risco de reforçar uma postura passiva diante do processo de reescrita, afastando o estudante do papel de autor e revisor do próprio texto.

A correção classificatória organiza os erros ou problemas do texto em categorias previamente definidas, como coesão, coerência, ortografia, pontuação,

argumentação etc. Essa sistematização tem como principal objetivo fornecer ao estudante um panorama analítico da qualidade de sua produção, destacando os aspectos que exigem maior atenção. Embora útil para diagnósticos e acompanhamentos ao longo do processo de aprendizagem, essa modalidade pode se tornar excessivamente técnica ou distanciada do texto em si, caso não seja acompanhada de orientações que ajudem o estudante a transformar esse diagnóstico em ações concretas de reescrita.

A correção textual-interativa é aquela em que o professor estabelece um diálogo com o texto e com o estudante, por meio de comentários que questionam, sugerem reformulações e pedem justificativas ou esclarecimentos sobre as escolhas feitas na produção. Essa modalidade valoriza o processo de negociação de sentidos e reconhece o estudante como sujeito do texto, promovendo a revisão como prática formativa. Ao respeitar a autoria e incentivar a reflexão crítica, a correção textual-interativa torna-se, segundo Ruiz (2001), a mais eficaz do ponto de vista pedagógico, uma vez que transforma a reescrita em espaço de aprendizagem colaborativa, favorecendo o aprimoramento da competência escritora.

Em sintonia com essa abordagem processual da escrita e com as modalidades de correção discutidas, compreender a escrita como processo contínuo, e não como produto acabado, implica valorizar as etapas de planejamento, escrita/textualização e Revisão/edição (reescrita). Passarelli (2012) reforça que esse percurso deve ser tratado pedagogicamente como prática de autoria e reflexão, e não como mera reprodução de normas. Nessa perspectiva, a gramática deixa de ser ensinada como fim em si mesma, sendo mobilizada para garantir a eficácia comunicativa do texto em contextos reais de uso (Marcuschi, 2008). Dessa forma, a correção textual-interativa, ao estabelecer um diálogo sobre o texto em construção, consolida-se como a prática mais coerente com essa visão processual, pois integra a revisão como momento central de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia escritora.

Para que essa dimensão seja efetiva, é necessário que os aspectos formais não sejam tratados de forma descontextualizada ou fragmentada, como ocorre em práticas centradas apenas na gramática normativa. Pelo contrário, devem ser integrados ao trabalho com os gêneros e articulados à situação comunicativa, para que as escolhas estruturais e linguísticas façam sentido no interior do texto (Antunes, 2003; Cavalcante, 2024). Assim, o estudo da forma textual passa a cumprir sua função

principal: contribuir para a construção de sentidos e para a inserção crítica do estudante nas práticas sociais de linguagem.

Ao reconhecer as transformações rápidas no cenário comunicativo atual, torna-se imprescindível refletir sobre os novos letramentos e a cultura digital. Como aponta Rojo (2013), as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade já não podem ser concebidas apenas nos moldes tradicionais, pois envolvem múltiplas linguagens, suportes e modos de significação. O texto impresso convive com produções multissemióticas, em rede, que circulam em ambientes digitais marcados pela fluidez e pela mobilidade. Nessa perspectiva, participar plenamente das práticas sociais exige do sujeito competências diversificadas — desde o domínio de letramentos críticos e participativos até a capacidade de lidar com linguagens híbridas e multimodais. Ainda que não seja, pois, o foco central desta pesquisa, a consideração sobre a cultura digital revela-se necessária, uma vez que evidencia que o ensino da produção textual também precisará se reinventar diante da emergência de novos gêneros, formatos e formas de autoria.

É precisamente nesse contexto de transformações e de demandas por reinvenção que a sistematização apresentada neste capítulo ganha relevância, ao evidenciar que o ensino da produção textual no Ensino Médio exige a integração entre dimensões do uso, do sentido e da forma, de modo a superar práticas fragmentadas e reducionistas. Essa perspectiva, fundamentada em referenciais teóricos consistentes e alinhada às orientações da BNCC, sustenta a necessidade de um percurso didático que valorize a escrita como prática social e formadora de sujeitos críticos e responsáveis.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa. No primeiro momento, define-se e caracteriza o tipo de pesquisa. Em seguida, descrevem-se os procedimentos de coleta de dados. Por fim, apresenta-se os critérios de análise de dados da pesquisa

3.1 TIPOS DE PESQUISA

A presente investigação insere-se no campo dos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento da competência escritora no Ensino Médio, especialmente no que se refere à produção de textos dissertativo-argumentativos. Com base em Paiva (2019), esta pesquisa pode ser caracterizada a partir de sete critérios interdependentes: natureza, gênero, fontes de informação, abordagem, objetivo, método e instrumentos de coleta de dados.

Do ponto de vista da natureza, esta investigação configura-se como uma pesquisa básica, de caráter bibliográfico e documental, pois visa ampliar o conhecimento teórico sobre o ensino da produção textual argumentativa, sem, contudo, pretender aplicar diretamente seus resultados a situações imediatas de intervenção. A pesquisa apoia-se na análise de obras teóricas consagradas e em documentos normativos de orientação pedagógica — com destaque para a *Cartilha do Participante do Enem*, a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Conforme Severino (2007), pesquisas dessa natureza utilizam como objeto de estudo fontes já publicadas, exigindo do pesquisador um exercício crítico que vá além da mera compilação de informações. Trata-se, portanto, de uma reelaboração do conhecimento por meio de novos recortes, articulações e interpretações, capazes de responder a questões específicas no campo do ensino da escrita.

No que se refere ao gênero, esta pesquisa pode ser classificada como teórica, uma vez que se propõe a examinar criticamente conceitos, categorias e pressupostos que fundamentam o ensino da produção de textos dissertativo-argumentativos na escola. Conforme Paiva (2019), a pesquisa teórica visa à construção, à reconstrução

ou à análise de teorias, contribuindo para o aprofundamento conceitual em determinado campo do saber. Nesse sentido, ao mobilizar contribuições de estudiosos como Adam (2022), Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2006), bem como ao confrontar documentos orientadores como a Cartilha do Participante do Enem e a BNCC, esta investigação busca oferecer subsídios para uma reflexão crítica sobre os caminhos metodológicos possíveis no ensino da escrita escolar, com vistas à elaboração de um percurso didático que dialogue com os fundamentos teóricos de ensino de Língua Portuguesa contemporâneos.

Em relação às fontes de informação, este estudo utiliza majoritariamente fontes secundárias, porque se baseia na análise de documentos e obras previamente publicados. Segundo Paiva (2019), a pesquisa secundária se vale de materiais coletados e divulgados por outros pesquisadores, como livros, artigos e documentos oficiais. Nesse ínterim, os dados mobilizados articulam documentos institucionais e referenciais teóricos. No campo documental, priorizam-se textos oficiais que normatizam o ensino e a avaliação da escrita na educação básica. Já no campo teórico, destacam-se autores como Bronckart, Adam, Marcuschi, Koch e Bakhtin, cujas contribuições fundamentam tanto a análise dos documentos quanto a proposição do percurso didático delineado na etapa final da pesquisa. Conforme Gil (2008), esse tipo de levantamento bibliográfico-documental permite o entrecruzamento entre teoria e prática, entre discurso prescritivo e experiência pedagógica.

Quanto à abordagem, esta investigação caracteriza-se como qualitativa, o seu objetivo central não é compreender em profundidade um processo educacional complexo: a construção da proficiência escritora no gênero dissertativo-argumentativo. O estudo se propõe a analisar os conhecimentos indispensáveis para essa produção, o que implica uma investigação interpretativa e detalhada sobre a natureza desses saberes, que envolvem dimensões linguísticas, discursivas, argumentativas e sociais. Para tal, a pesquisa está ancorada na análise teórica de autores consagrados que discutem o texto e a produção escrita, como Bronckart (1999), Adam (2019), Marcuschi (2008), entre outros. A abordagem qualitativa manifesta-se no compromisso de construir uma reflexão fundamentada que identifique e articule esses conhecimentos, resultando na proposta de um percurso didático. Este percurso, por sua vez, não é um modelo rígido ou fechado, mas uma sugestão teórico-

metodológica que busca oferecer subsídios para orientar as práticas pedagógicas, adaptando-se aos contextos específicos da sala de aula. Dessa forma, a investigação prioriza a profundidade da análise, a interpretação dos fundamentos teóricos e a reflexão sobre a prática educativa em um contexto específico, que são marcas distintivas de uma pesquisa de natureza qualitativa.

A abordagem qualitativa, conforme destaca Minayo (2001), é especialmente adequada para investigar o universo de significados, crenças, valores e práticas simbólicas que permeiam os discursos pedagógicos, uma vez que esses não podem ser reduzidos à quantificação ou à mera descrição objetiva. Trata-se de uma abordagem que privilegia a interpretação dos sentidos. Tozoni-Reis (2010) reforça essa perspectiva ao afirmar que a pesquisa qualitativa, embora por vezes desvalorizada por paradigmas positivistas, constitui um referencial legítimo e rigoroso no campo da produção textual, pois reconhece a especificidade e a complexidade do processo de escrita.

Flick (2007) acrescenta que, embora a pesquisa qualitativa compreenda múltiplas abordagens, ela compartilha o compromisso de compreender fenômenos sociais “por dentro”, analisando experiências, interações e documentos em seus contextos naturais, com atenção à produção de sentidos e à construção social da realidade. Esse tipo de investigação demanda flexibilidade teórico-metodológica e reflexividade do pesquisador, que se insere ativamente no campo, reconhecendo a importância do caso, da narrativa e da textualidade como formas legítimas de produção e análise do conhecimento. Ao adotar, pois, essa abordagem de pesquisa, reconhece-se que os textos analisados — como a Cartilha do Enem — são, além de fontes de informação, enunciados imbricados em disputas ideológicas, que demandam leitura crítica e interpretação situada.

O objetivo da pesquisa articula dimensões descritivas e explicativas. No plano descritivo, busca-se apresentar e sistematizar os conhecimentos considerados essenciais à construção do texto dissertativo-argumentativo, a partir da análise de documentos institucionais e referenciais teóricos. No plano explicativo, propõe-se a elaboração de um percurso didático que auxilie o desenvolvimento da autoria, da responsabilidade discursiva e da competência argumentativa dos estudantes. Essa dupla finalidade permite compreender o fenômeno investigado e intervir sobre ele, mobilizando pressupostos da pesquisa qualitativa. De acordo com Flick (2009), esse

tipo de abordagem procura interpretar os significados construídos por sujeitos em seus contextos naturais e compreende que a produção de conhecimento não se limita à descrição de dados, mas à construção de sentidos que orientam a ação.

Para dar conta dessa proposta, adota-se o método analítico-interpretativo, que permite examinar os documentos selecionados de forma sistemática, identificando suas estruturas latentes, recorrências discursivas, pressupostos ideológicos e concepções pedagógicas. Conforme Bardin (2016), esse método é especialmente eficaz para analisar conteúdos simbólicos e extrair deles significados pedagógicos relevantes, revelando o que está dito e aquilo que se silencia, que se naturaliza ou que se impõe como evidência.

Por fim, os instrumentos de coleta de dados consistiram na leitura criteriosa e na seleção de trechos da Cartilha do Enem, da BNCC e das obras teóricas que compõem o arcabouço desta pesquisa. A coleta foi orientada por critérios previamente definidos, como a presença de orientações explícitas ou implícitas relacionadas à autoria, à argumentação, à progressão temática e à organização textual. Esses elementos foram analisados à luz das sequências prototípicas propostas por Adam (2019), com o intuito de identificar convergências entre o que se prescreve nos documentos oficiais e o que se valoriza nas práticas avaliativas contemporâneas.

Ao integrar essas dimensões – bibliográfica e documental, teórica e normativa –, este estudo constrói uma base sólida para a proposição de um percurso didático que se mostre coerente com as exigências das avaliações externas, sem perder de vista os princípios formativos da escola e o direito dos estudantes à produção de sentidos próprios no processo de escrita.

3.2 CRITÉRIOS PARA COLETA DE DADOS

A etapa de coleta de dados representa a transição crucial entre o planejamento teórico-metodológico e a obtenção de evidências empíricas que permitirão a análise e a discussão dos resultados. A coleta configura-se como um processo que deve ser rigorosamente controlado por um conjunto de critérios preestabelecidos, os quais constituem princípios norteadores que conferem rigor, confiabilidade e validade à

pesquisa, assegurando que os dados coletados sejam pertinentes aos objetivos do estudo, éticos, consistentes e passíveis de verificação.

Antes de detalhar os procedimentos de coleta, cumpre apresentar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a constituição da Cartilha do Participante – Redação no Enem 2024.

Instituído em 1998, o Enem foi concebido com o propósito de avaliar a qualidade da educação básica brasileira. Com sua reformulação em 2009, assumiu a função central de mediar o acesso à educação superior, tornando-se a principal porta de entrada para universidades públicas e privadas por meio de programas como o Sisu, Prouni e Fies. Organizado anualmente pelo Inep, o exame é aplicado em todo o território nacional e composto de quatro provas objetivas, abrangendo as áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, além da redação.

Dentre esses componentes, a prova de redação destaca-se pela sua singularidade e relevância. Exige-se a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política, com a apresentação de uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Essa exigência, somada ao peso atribuído à nota e à complexidade inerente à articulação de competências e habilidades desenvolvidas ao longo da formação escolar, conferem à redação uma posição central e decisiva no conjunto do exame.

Para estabelecer os critérios de avaliação dessa prova tão significativa, o Inep utiliza um sistema baseado em cinco competências específicas. Nesse contexto, é fundamental compreender o conceito de competência que fundamenta essa matriz avaliativa. Zabala (1998) a define como um conjunto de conhecimentos e de habilidades que, mobilizados de forma integrada, permitem ao sujeito agir de maneira eficaz diante de determinadas demandas.

Nessa mesma direção, Perrenoud (1999) enfatiza que ser competente implica a aptidão de mobilizar recursos cognitivos diversos — conhecimentos, informações, valores e esquemas operatórios — em situações específicas e inéditas. Para ele, a competência constitui a orquestração de vários esquemas de percepção, raciocínio, avaliação e ação, que tornam possível enfrentar situações novas de forma criativa e eficaz. Trata-se, portanto, de uma construção dinâmica, na qual a mobilização de

conhecimentos exige operações mentais de alto nível e a coordenação de diferentes saberes que, ao longo do tempo, podem automatizar-se sem perder sua flexibilidade diante de novos desafios.

No âmbito específico da redação do Enem, uma competência pode ser entendida, portanto, como a capacidade de mobilizar, de forma articulada, um conjunto de conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e socioculturais para produzir um texto dissertativo-argumentativo eficaz, atendendo às exigências formais e contextuais da prova. Dessa forma, as competências constituem um quadro de referência que orienta o ensino, a aprendizagem e a avaliação da escrita, assegurando que a redação seja concebida como prática social e discursiva e não como um exercício meramente mecânico ou gramatical.

É justamente para operacionalizar esse quadro de referência e tornar transparentes os critérios de avaliação que a Cartilha do Participante, documento publicado anualmente pelo Inep, assume papel central. De caráter prescritivo e normativo, a cartilha explicita os conhecimentos avaliados na correção da redação, apresenta as competências examinadas, define os parâmetros esperados para a produção textual e exemplifica, por meio de produções reais, diferentes níveis de desempenho. Em sua edição de 2024, o documento estrutura-se em cinco seções principais: apresentação geral do exame; explicação da matriz de competências; esclarecimentos sobre os critérios de correção; exemplos comentados de redações com pontuação variada; e orientações finais aos participantes. Essa organização possibilita compreender o formato de texto exigido — o dissertativo-argumentativo — e explicita as expectativas da banca avaliadora no que concerne à autoria, à argumentação e à organização textual.

Nesta pesquisa, os procedimentos de coleta de dados consistiram no mapeamento sistemático dos conhecimentos considerados essenciais para a produção do texto dissertativo-argumentativo, conforme apresentados na Cartilha do Participante do Enem 2024. Para tanto, adotou-se como *corpus* de análise o referido documento, elaborado pelo Inep. A opção por esse material justifica-se por ele sintetizar, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os elementos constitutivos desse gênero, orientando de modo explícito sua construção e fornecendo parâmetros avaliativos mediante exemplos de produções textuais.

Metodologicamente, o levantamento dos dados foi operacionalizado por meio de procedimentos recomendados para a leitura informativa ou de estudo, conforme sistematizado por Cavalcante Filho (2011), os quais envolvem fases de reconhecimento e seleção indispensáveis à extração de informações relevantes. Ademais, a análise documental foi conduzida a partir da concepção de documento como materialização de uma prática social situada – segundo perspectiva defendida por Riestra (2020) –, o que implicou tratar a Cartilha e a Base Nacional Comum Curricular como produções discursivas que expressam determinadas visões de linguagem, de sujeito e de ensino.

Dado que o texto-*corpus* desta pesquisa é a Cartilha do Participante do Enem, o processo de coleta iniciou-se com uma leitura informativa, em consonância com Andrade (1999), realizada com o objetivo de familiarizar-se com o documento e facilitar a identificação dos conhecimentos essenciais requeridos para a produção do texto dissertativo-argumentativo. Cabe destacar que a realização dessa leitura seguiu as fases propostas por Cervo e Bervian (apud Andrade, 1999, p. 20-21). Inicialmente, efetuou-se uma leitura de reconhecimento ou pré-leitura, também denominada leitura prévia ou de contato, por meio da qual se buscou obter uma visão global do conteúdo da cartilha e mapear informações relevantes sobre a constituição do gênero em foco.

Em seguida, procedeu-se a uma leitura seletiva, com o objetivo de demarcar os conhecimentos indispensáveis à produção do texto dissertativo-argumentativo, os quais foram subsequentemente listados e organizados em quadros para fins de sistematização. Todo o processo de coleta e organização dos dados foi conduzido à luz do referencial teórico que fundamenta esta investigação. Dessa forma, a Cartilha configura-se como uma fonte privilegiada que explicita, simultaneamente, as expectativas da banca examinadora e ilustra, por meio de textos-modelo, os aspectos valorizados na correção, permitindo isolar e examinar os saberes considerados indispensáveis para a escrita no contexto avaliativo do exame.

A leitura do *corpus* foi orientada teoricamente pelas reflexões de Cavalcante Filho (2011) e Severino (2007), que concebem a leitura como prática ativa, interpretativa e situada, superando a mera decodificação. Com base nesses autores, e em conformidade com Andrade (1999), foram adotadas duas etapas sucessivas de leitura: a leitura de reconhecimento, ou pré-leitura — também chamada de leitura prévia ou de contato por Cervo e Bervian (apud Andrade, 1999, p. 20-21) —, com o

objetivo de obter uma visão global da Cartilha, seu conteúdo e estrutura; e a leitura seletiva, cujo foco foi a identificação e marcação dos trechos mais relevantes para os objetivos da pesquisa. Essa última buscou localizar trechos em que se evidenciassem os conhecimentos considerados essenciais à produção da redação no Enem, especialmente aqueles descritos nas competências do exame.

A organização e classificação dos dados extraídos da Cartilha foram realizadas com base nos procedimentos da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), respeitando as etapas clássicas do método: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise consistiu na organização do *corpus* e na formulação de categorias com base nas hipóteses de pesquisa. A exploração envolveu a leitura dos trechos selecionados à luz das categorias previamente definidas. Por fim, o tratamento dos dados consistiu na articulação dos trechos com os fundamentos teóricos da pesquisa, possibilitando identificar ênfases e lacunas recorrentes no documento e organizar, de forma sistematizada, os conteúdos que serão objeto de análise crítica na etapa seguinte.

3.3 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DE DADOS

A definição dos critérios para análise de dados constitui etapa fundamental para assegurar a coerência metodológica e a validade interpretativa desta pesquisa. Considerando sua abordagem qualitativa, bem como sua natureza bibliográfica e documental, torna-se relevante explicitar os procedimentos adotados para examinar o *corpus* — a Cartilha do Participante do Enem 2024 — e para estabelecer as relações entre suas orientações e as habilidades previstas na BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, a análise é concebida como um processo sistemático e crítico, que articula diferentes níveis de leitura e interpretação, permitindo identificar, descrever e avaliar os conhecimentos indispensáveis à produção de textos dissertativo-argumentativos.

Para alcançar os objetivos deste estudo, foram adotadas duas modalidades complementares de leitura, conforme proposto por Andrade (2010): a leitura crítica ou reflexiva e a leitura interpretativa. A leitura crítica tem por finalidade a análise e avaliação das informações explícitas e implícitas presentes na cartilha, exigindo do

pesquisador uma postura de questionamento, comparação e julgamento das ideias veiculadas, à luz de referenciais teóricos desta pesquisa. Por meio dessa leitura, foi possível identificar as orientações fornecidas aos participantes acerca da produção do texto dissertativo-argumentativo, bem como os critérios de avaliação que regem o exame, observando-se como a cartilha concebe os conhecimentos essenciais para a elaboração desse gênero textual.

Complementarmente, a leitura interpretativa possibilitou uma apreensão mais profunda dos sentidos construídos no documento, abarcando três momentos interrelacionados: o reconhecimento e a descrição dos conhecimentos essenciais; a correlação desses conhecimentos com aqueles previstos na BNCC (Brasil, 2018); e o confronto entre tais conhecimentos e o referencial teórico adotado na pesquisa. Desse modo, a leitura interpretativa permitiu inferir os valores e as concepções de linguagem, de texto e de ensino que subjazem às suas diretrizes.

Além dessas modalidades de leitura, a análise dos dados seguiu as três etapas metodológicas propostas por Severino (2007): análise textual, análise temática e análise interpretativa. A análise textual consistiu na leitura minuciosa da organização formal do documento, considerando seus elementos estruturais, a linguagem adotada, a distribuição das seções e as estratégias enunciativas empregadas. Essa etapa proporcionou uma visão panorâmica da constituição da cartilha, permitindo compreender como o texto se organiza para orientar o participante quanto à elaboração da redação, incluindo a ordem e a disposição das competências avaliativas, os modos de interpelação do leitor, os recursos gráficos e discursivos mobilizados e os efeitos de autoridade assumidos pela instituição emissora.

Em seguida, a análise temática voltou-se para a apreensão do conteúdo central do documento, identificando as ideias principais, os conceitos-chave e os pressupostos teórico-pedagógicos subjacentes à proposta de redação do Enem. Nessa fase, investigou-se como a cartilha define o texto dissertativo-argumentativo, quais capacidades e conhecimentos são considerados essenciais para sua produção e de que maneira essas exigências dialogam com os fundamentos teóricos do ensino de escrita e com as orientações curriculares da BNCC. A análise temática contribuiu, assim, para explicitar os temas recorrentes e as regularidades discursivas que permeiam o documento.

Por fim, a análise interpretativa permitiu a construção de inferências críticas acerca das ideias veiculadas pela cartilha, com base nos referenciais teóricos da pesquisa. Essa etapa consistiu em interpretar, em sentido restrito, as orientações do documento, assumindo uma posição fundamentada sobre suas implicações para o ensino e para a avaliação da escrita. Atenção particular foi dedicada à forma como as cinco competências da redação do Enem articulam-se com as habilidades da BNCC e aos efeitos dessa articulação para a definição dos conhecimentos considerados indispensáveis à produção de um texto dissertativo-argumentativo. Dessa forma, a análise interpretativa serviu de base para o mapeamento desses conhecimentos, etapa fundamental para a construção do percurso didático proposto nesta dissertação.

A partir da conjugação dessas abordagens analíticas, foi possível mapear um conjunto de conhecimentos essenciais para a produção do texto dissertativo-argumentativo, conforme exigido pela prova do Enem. Tais conhecimentos, identificados a partir das competências avaliativas descritas na cartilha, foram analisados em articulação com as habilidades previstas pela BNCC para o ensino médio, em especial no que concerne ao componente curricular Língua Portuguesa. Ademais, as etapas de leitura e análise realizadas permitiram correlacionar os conhecimentos avaliados na redação do Enem com aqueles prescritos pelas diretrizes curriculares nacionais, contribuindo para a reflexão sobre os saberes necessários à proficiência escritora nesse nível de ensino.

A sistematização do percurso didático para o ensino do texto dissertativo-argumentativo fundamenta-se na concepção de ensino defendida por Riestra (2021), para quem o trabalho com gêneros textuais deve articular de forma indissociável uso, sentido e forma (dimensões comunicativa, temática e formal), superando assim abordagens prescritivas e fragmentadas da linguagem. Nessa perspectiva, o texto é compreendido como centralidade da atividade pedagógica, por constituir-se simultaneamente como objeto de reflexão e meio de atuação social, o que demanda do ensino o desenvolvimento articulado das capacidades de linguagem. A proposta construída organiza-se a partir da mobilização integrada das quatro capacidades de linguagem sistematizadas por Bronckart (1999) e retomadas por Riestra (2020), quais sejam: as capacidades de ação, que asseguram a adequação do texto ao contexto de produção, ao gênero e à finalidade comunicativa; as capacidades discursivas, responsáveis pela organização global do texto e pela progressão temática; as

capacidades de significação, voltadas à construção de sentidos, à modalização e ao posicionamento enunciativo; e as capacidades linguístico-discursivas, que envolvem a seleção lexical, a clareza e a coesão textual. Essas capacidades articulam-se dinamicamente em práticas de leitura, análise e produção textual, visando promover o desenvolvimento pleno da competência comunicativa e a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente em contextos reais de uso da linguagem.

O percurso didático contempla ainda os diferentes tipos de discurso e ações de linguagem constitutivos dos textos dissertativo-argumentativos, valorizando a inserção dos estudantes em práticas discursivas autênticas. A proposta organiza-se em três etapas interdependentes — planejamento, produção e revisão —, cada uma com objetivos pedagógicos específicos que orientam a construção progressiva das habilidades necessárias à produção textual. A etapa inicial mobiliza, de forma articulada, as capacidades de ação e as capacidades discursivas, orientando o estudante a assumir uma postura investigativa que inclui a compreensão das características do gênero, a identificação da situação de comunicação e da finalidade comunicativa, a análise de textos motivadores e do recorte temático, além da realização de pesquisas para ampliação do repertório sociocultural e argumentativo. Na etapa subsequente, enfatiza-se a capacidade de significação, voltada à construção dos sentidos do texto, à definição do posicionamento e à organização argumentativa que assegure a progressão temática. Por fim, a etapa de revisão aciona prioritariamente a capacidade linguístico-discursiva, favorecendo o aprimoramento da forma e da expressividade por meio da reflexão sobre coesão, clareza, seleção lexical e adequação gramatical.

Desse modo, o percurso didático elaborado busca responder às demandas identificadas na análise documental, articulando-se tanto às habilidades do currículo nacional quanto às orientações da Cartilha do Participante do Enem. É uma proposta que considera a complexidade inerente ao processo de produção textual e valoriza a formação crítica dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção do conhecimento e da argumentação. A construção desse percurso está diretamente vinculada à análise documental realizada a partir da Cartilha do Participante do Enem, da Base Nacional Comum Curricular e dos referenciais teóricos adotados, convergência que revelou a centralidade do texto dissertativo-argumentativo como

prática de linguagem e como instrumento de avaliação da autoria, da criticidade e da competência argumentativa dos estudantes.

O percurso procura, pois, responder de forma concreta às exigências identificadas na análise. As competências avaliadas pelo Enem, embora operacionalmente fragmentadas em cinco eixos, apontam para uma concepção integrada de produção textual, que abrange desde o domínio da norma padrão até a elaboração de uma proposta de intervenção social fundamentada em argumentos consistentes e contextualizados. A BNCC, por sua vez, corrobora essa abordagem ao definir como objetivo do componente curricular Língua Portuguesa o desenvolvimento de práticas de linguagem em contextos reais de uso, destacando as capacidades de leitura, análise linguística e produção de textos como essenciais para uma formação cidadã efetiva e crítica.

4. PROFICIÊNCIA ESCRITORA NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo mapeia os conhecimentos indispensáveis à produção de textos dissertativo-argumentativos no Ensino Médio, tomando como referência a Cartilha do Participante do Enem 2024. No primeiro momento, procede-se ao mapeamento e à descrição desses conhecimentos, organizados em dimensões linguístico-discursivas, argumentativas e textuais. Na sequência, esses conhecimentos são comparados com as prescrições do currículo oficial de Língua Portuguesa. Por fim, apresenta-se o percurso didático para o texto dissertativo-argumentativo, que busca orientar a didatização dos conhecimentos em sala de aula.

4.1 CONHECIMENTOS INDISPENSÁVEIS PARA A PRODUÇÃO DE UM TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO ENSINO MÉDIO

Ao concluir o Ensino Médio, o estudante, de acordo com a Cartilha do Participante do Enem, deve produzir um texto dissertativo-argumentativo, demonstrado o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e a capacidade de discutir temas de relevância social, científica, cultural ou política. Além disso, é fundamental que o estudante articule argumentos de maneira coesa e consistente, bem como apresente uma proposta de intervenção social alinhada aos direitos humanos.

Nesse sentido, a discussão do tema do texto dissertativo-argumentativo, conforme se observa na figura abaixo, deve conduzir a defesa de um ponto de vista, a partir da utilização de argumentos sólidos e a apresentação de uma proposta de intervenção.

Figura 05: Elementos condutores do texto dissertativo-argumentativo



Fonte: Brasil (2024, p. 5)

Os elementos condutores da estrutura organizacional, conforme apresentados na figura acima, estabelecem correspondência direta com as cinco competências da Matriz de Referência do Enem, que define os conhecimentos essenciais da produção escrita (Figura 06). Cada uma dessas competências contempla dimensões específicas do texto dissertativo-argumentativo, permitindo identificar os conhecimentos linguísticos, discursivos e textuais indispensáveis para a construção do gênero. Assim, ao articular a progressão interna do texto (tema, tese, argumentos e proposta) às exigências das competências, torna-se possível compreender de forma mais precisa quais são os conhecimentos essenciais de um texto dissertativo-argumentativo no ensino médio.

Figura 06: Competências avaliadas na redação do 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: Brasil, 2024, p. 5.

A Competência 1 foca no domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. Compreende-se como escrita formal a modalidade da Língua Portuguesa que se ancora na variedade normativa, legitimada social e institucionalmente para situações de comunicação formais. Tal competência, conforme é apresentado na tabela abaixo, foca na capacidade de produzir um texto que atenda às convenções da escrita formal.

Quadro 02: Conhecimentos indispensáveis da competência 1

Competência 1	Conhecimentos indispensáveis
Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa	1. Convenções da escrita formal • Ortografia • Acentuação • Letras maiúsculas e minúsculas • Translineação 2. Estrutura sintática • organização dos períodos por meio de orações intercaladas, subordinações e inversões. • Uso da vírgula na organização sintática. • Concordância verbal e nominal • Regência verbal e nominal • Colocação pronominal • Paralelismo sintático • Emprego de pronomes sujeito e objeto • Crase 4. Pontuação • Vírgula • Ponto final • Ponto e vírgula • Dois pontos • Travessão • Demais sinais usados em contextos formais 5. Escolha de registro • Registro formal x registro informal 6. Léxico e semântica • Escolhas lexicais precisas

Fonte: elaboração própria

Conforme se observa no quadro acima, a Competência 1 da redação do Enem constitui a base fundamental sobre a qual se erguem todos os conhecimentos essenciais do texto dissertativo-argumentativo. Os conhecimentos dessa competência possibilitam empregar com precisão e consciência as convenções da norma-padrão, assegurando que o veículo da mensagem – a linguagem – seja claro, coerente e socialmente válido no âmbito discursivo formal. Como bem define Antunes (2003), o domínio da norma padrão não é um fim em si mesmo, mas um instrumento de poder e de inclusão social. O domínio desses saberes exige um conhecimento integrado que perpassa desde as convenções mais elementares da escrita até escolhas lexicais e de registro de grande sofisticação.

No que tange às convenções da escrita padrão formal, o domínio ortográfico é a primeira camada desse conhecimento. Isso engloba a grafia correta das palavras, a aplicação precisa das regras de acentuação gráfica – crucial para distinguir pares como “pôde” e “pode” –, o uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas, seguindo as normas estabelecidas, e a translineação, ou seja, a divisão silábica das palavras

ao final da linha, que demonstra um cuidado meticuloso com a apresentação formal do texto. Tais aspectos, embora aparentemente básicos, são fundamentais, pois falhas nessa esfera podem comprometer a legibilidade e a credibilidade do autor perante o leitor, conforme alerta Garcia (2010) em sua discussão sobre a importância da correção formal para a eficácia comunicativa.

Além dessa camada inicial, os conhecimentos dessa competência envolvem também o cerne da complexidade linguística: a estrutura sintática. Este domínio refere-se à arquitetura da frase e à correta relação entre seus termos. Envolve a habilidade de organizar períodos complexos por meio de orações intercaladas, subordinações e inversões que, quando bem empregadas, conferem elegância e variedade à prosa, mas que, se mal executadas, resultam em obscuridade e ambiguidade. Nesse contexto, o uso da vírgula revela-se primordial, funcionando não como mera representação de uma pausa respiratória, mas como um essencial marcador sintático para isolar vocativos, apostos e orações deslocadas ou mesmo justapostas, evitando assim graves equívocos de interpretação.

Ainda nesse viés, Koch e Elias (2018) destacam que a pontuação é um dos aspectos mais sensíveis da textualidade, pois interfere diretamente na construção dos sentidos. A concordância verbal e nominal, por sua vez, garante a harmonia gramatical entre os elementos da sentença, enquanto a regência verbal e nominal, com o uso correto das preposições, estabelece a relação lógica entre eles. A colocação pronominal, o paralelismo sintático – que assegura a simetria e o equilíbrio entre ideias de igual importância –, o emprego preciso de pronomes sujeito e objeto e o uso da crase, fenômeno intimamente ligado à regência, completam este pilar essencial para a construção de um período claro, coerente e gramaticalmente aceitável.

Intimamente relacionada à sintaxe, mas com funções discursivas específicas, está a pontuação. Nesse viés, conforme Cavalcante (2024), o emprego estratégico dos sinais contribui para a clareza expositiva e para a expressão de nuances de sentido. O ponto final demarca a conclusão de um pensamento; o ponto e vírgula estabelece uma pausa maior que a vírgula, separando itens enumerados complexos ou orações semanticamente conectadas; os dois-pontos introduzem uma citação, uma enumeração ou uma explicação; e o travessão é empregado para marcar a fala direta ou para criar intercalações de grande ênfase. O uso criterioso de aspas, parênteses e

reticências também se inclui no repertório de recursos do escritor competente no registro formal. Portanto, como observa Cavalcante, os sinais de pontuação funcionam como gestos de orientação para o leitor, guiando sua interpretação pelo texto.

Paralelamente ao domínio técnico da gramática, a escolha de registro possibilita o autor a demonstrar a capacidade de sustentar consistentemente o registro formal, distanciando-se deliberadamente das marcas do registro informal. Isso implica evitar gírias, coloquialismos, contrações da oralidade (como “pra” ou “tá”), expressões vagas e quaisquer outros elementos típicos da linguagem descontraída ou familiar, que são inadequados ao texto dissertativo-argumentativo. Para Marcuschi (2008), a adequação ao registro é uma das dimensões centrais da competência comunicativa em gêneros formais.

Por fim, e coroando todos os aspectos anteriores, está a dimensão do léxico e da semântica. O domínio da modalidade formal transcende a sintaxe correta e exige escolhas lexicais precisas e ponderadas. Isso envolve não apenas um vocabulário amplo, mas a capacidade de selecionar a palavra exata para expressar a nuance de sentido desejada, evitando termos imprecisos ou genéricos (“coisa”, “negócio”) e, sobretudo, distinguindo cuidadosamente entre parônimos, como “discriminar” e “discriminar” ou “emergir” e “imergir”. Um léxico rico e apropriado é o indicador mais claro de um repertório cultural sólido e de uma capacidade refinada de argumentação, como defende Abreu (2010) em sua discussão sobre a importância do vocabulário preciso para a eficácia argumentativa.

Esse domínio lexical e semântico, contudo, só pode ser plenamente mobilizado se o estudante demonstrar, em primeiro lugar, os conhecimentos essenciais da Competência 2 da Matriz de Referência do Enem. Estes, conforme observa no quadro abaixo, referem-se à necessidade de compreensão integral da proposta de redação, delimitando o tema e desenvolvendo-o em consonância com a estrutura do texto dissertativo-argumentativo em prosa. Pode-se afirmar, inclusive, que, antes mesmo de ser uma atividade de escrita, a produção de texto é uma atividade de leitura e interpretação, premissa fundamental da perspectiva interacionista de Koch (2002). Além disso, requer o domínio do conceito de tese e da lógica argumentativa, bem como a apropriação de repertórios socioculturais oriundos de diferentes áreas do conhecimento de modo a integrá-los à defesa do ponto de vista de forma produtiva e

não meramente ilustrativa, conforme propõe Bronckart (1999) em sua teoria dos gêneros textuais.

Quadro 03: Conhecimentos indispensáveis da competência 2

Competência 2	Conhecimentos indispensáveis
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	1. Tema • Recorte temático • Tangenciamento do tema • Fuga ao tema 2. Utilização dos textos motivadores • Cópia • Paráfrase • Citação direta e indireta 3. Tipo dissertativo-argumentativo 4. Repertório sociocultural • Repertório legitimado • Repertório pertinente • Repertório produtivo • Conhecimentos históricos • Conhecimentos filosóficos • Conhecimentos sociológicos • Conhecimentos científicos • Conhecimentos literários • Conhecimentos artísticos

Fonte: elaboração própria

Os conhecimentos essenciais da competência 2 da redação do Enem, conforme se observa no quadro acima, constitui o pilar central que articula a compreensão leitora com a produção autoral. Esses conhecimentos possibilitam delimitar o recorte temático preciso e evitando os dois extremos críticos: o tangenciamento e a fuga. O tangenciamento ocorre quando uma ideia paralela ou periférica é desenvolvida diante do cerne da questão proposta, sem abordá-la de frente, enquanto a fuga configura um abandono completo do tema, tratando de assunto diverso. Dominar os conhecimentos dessa competência significa, portanto, não apenas identificar o assunto geral, mas compreender a sua profundidade e os seus limites, posicionando-se dentro desse campo de discussão de maneira precisa e focada. Como destaca Koch (2002), a compreensão do tema é atividade primordial que antecede e orienta toda a produção textual.

Intimamente ligado à correta compreensão do tema está o uso estratégico dos textos motivadores. Estes materiais funcionam como estímulos iniciais e delimitadores do universo temático, devendo ser interpretados como ponto de partida e não como repertório exclusivo. A cópia integral de trechos desses textos demonstra ausência de

autonomia intelectual. Por outro lado, a paráfrase é valorizada por ser uma operação que possibilita reformular as ideias apresentadas com suas próprias palavras, demonstrando compreensão e capacidade de reinterpretação. Segundo Antunes (2003), a paráfrase representa um exercício de apropriação discursiva fundamental para o desenvolvimento da autoria. A citação, seja ela direta ou indireta, também pode ser empregada, desde que integrada de maneira produtiva à argumentação e devidamente contextualizada, nunca como um preenchimento de espaço ou uma substituição para a voz autoral do estudante.

O desenvolvimento desse tema deve, ainda, dar-se dentro dos rígidos limites estruturais do gênero dissertativo-argumentativo, o que implica a produção de um texto em prosa que vá além da mera exposição de informações, demandando a defesa de um ponto de vista claro perante a problemática apresentada. Este gênero exige a construção de uma tese central, que será sustentada por argumentos consistentes ao longo dos parágrafos, culminando em uma proposta de intervenção que respeite a estrutura solicitada. Marcuschi (2008) enfatiza que o domínio da estrutura composicional é condição indispensável para a produção eficaz de gêneros textuais.

Outro conhecimento da competência 2 é a mobilização de um repertório sociocultural legitimado, pertinente e produtivo. Um repertório legitimado refere-se à utilização de conhecimentos consolidados e reconhecidos, extraídos de fontes confiáveis e academicamente valorizadas, e não de opiniões vagas ou senso comum. A pertinência exige que esse conhecimento dialogue diretamente com o tema, contribuindo para a sua exploração e não sendo meramente justaposto. Por fim, a produtividade é a capacidade de não apenas citar um elemento de repertório, mas de operacionalizá-lo, articulando-o de maneira orgânica com a argumentação e utilizando-o para fortalecer a tese defendida. Bronckart (1999) define essa mobilização como a capacidade de articular saberes sociais diversificados em função das exigências do gênero textual. Esse repertório pode e deve ser multifacetado, abrangendo conhecimentos históricos, que permitam contextualizar a discussão no tempo; conhecimentos filosóficos, que ofereçam bases para a reflexão ética e crítica; conhecimentos sociológicos, que auxiliem na análise das estruturas e dinâmicas sociais; conhecimentos científicos, que embasem a argumentação em dados e evidências; e conhecimentos literários e artísticos, que possam ilustrar, humanizar e aprofundar a discussão por meio de suas representações simbólicas e estéticas. A

riqueza e a diversidade desse repertório, quando bem articuladas, são o que transformam um simples texto dissertativo-argumentativo em um texto excepcional que demonstra uma formação intelectual sólida e crítica.

Na Competência 3, destacam-se, conforme observa no quadro abaixo, os conhecimentos relacionados à articulação argumentativa do texto, que envolvem a seleção criteriosa de informações pertinentes ao tema, a capacidade de estabelecer relações entre fatos, opiniões e argumentos, a organização lógica desses elementos em favor da tese defendida e a interpretação crítica dos dados mobilizados. Abreu (2010) sustenta que a força argumentativa reside precisamente na capacidade de selecionar e organizar estrategicamente as informações. Essa competência exige, ainda, o domínio da progressão argumentativa, assegurando unidade de sentido e consistência interna, bem como a habilidade de integrar repertórios socioculturais de forma produtiva e coerente ao desenvolvimento textual. Observe:

Quadro 04: Conhecimentos indispensáveis da competência 3

Competência 3	Conhecimentos indispensáveis
Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	1 Projeto de texto • Projeto de texto estratégico • Desenvolvimento das informações, fatos e opiniões no texto 2. Tese e argumento • Exemplo, justificativa e prova 3. Estratégias argumentativas • analogia • contraposição • argumento de autoridade • causa e consequência • exemplificação • dados estatísticos 4. Estrutura dissertativo-argumentativa • Introdução • Desenvolvimento • Conclusão 5. Parágrafo padrão • Tópico frasal • Ideias secundárias • Coordenação das ideias • Palavras e frases de ligação.

Fonte: elaboração própria

Conforme apresentado no quadro acima, a competência 3 da redação do Enem é composta por conhecimentos que auxiliam na construção de uma linha de raciocínio coerente, sólida e bem estruturada no texto dissertativo-argumentativo. O domínio

desses conhecimentos possibilita a organização de um projeto de texto estratégico, um plano mental que antecede a escrita e orienta a seleção e a organização de todo o conteúdo a ser empregado. Como destaca Garcia (2010), o planejamento prévio é etapa fundamental para a produção de um texto bem-sucedido. Este projeto materializa um plano argumentativo claro, que define a tese central a ser defendida e os argumentos escolhidos para sustentá-la, garantindo que o desenvolvimento das informações, dos fatos e das opiniões no texto seja progressivo e cumulativo, sempre convergindo para fortalecer o ponto de vista do autor.

O núcleo desse projeto, construído a partir dos conhecimentos essenciais da competência 3, reside na definição precisa da tese e dos argumentos. A tese deve ser uma afirmação clara e posicionada perante o tema, funcionando como a espinha dorsal do texto. Cada argumento, por sua vez, atua como um pilar de sustentação dessa tese, e deve ser desenvolvido por meio de mecanismos de convencimento como a justificativa, que explica o raciocínio por trás da afirmação; o exemplo, que a ilustra com casos concretos; e a prova, que a corrobora com evidências factuais. Abreu (2010) enfatiza que a força de um argumento reside na diversidade de estratégias de sustentação empregadas.

Sabe-se estratégias como a analogia, que esclarece um ponto complexo por meio de uma comparação com algo familiar; a contraposição, que fortalece a própria ideia ao apresentar e refutar um argumento contrário; e o argumento de autoridade, que recorre a vozes especializadas e legitimadas para embasar a afirmação, conferem profundidade e credibilidade. Da mesma forma, o uso da relação de causa e consequência para demonstrar a origem e os efeitos de um problema; a exemplificação, que torna abstratos conceitos em casos tangíveis; e a apresentação de dados estatísticos, que oferecem suporte quantitativo e objetivo, são ferramentas indispensáveis para a construção de um raciocínio robusto e convincente.

Essa rede de ideias não pode, contudo, ser apresentada de forma desorganizada. Ela deve ser vertida em uma estrutura dissertativo-argumentativa clássica, composta por introdução, desenvolvimento e conclusão. A introdução tem a função crucial de apresentar o tema e delimitar o recorte adotado, culminando na apresentação da tese que será defendida. Os parágrafos de desenvolvimento são dedicados à exposição detalhada de cada argumento, utilizando as estratégias mencionadas. A conclusão, por sua vez, deve retomar a tese à luz dos argumentos

expostos e apresentar uma proposta de intervenção que dialogue com a discussão desenvolvida, fechando o texto de maneira coerente e produtiva. Marcuschi (2008) ressalta que a estrutura composicional é elemento definidor dos gêneros textuais.

A unidade básica dessa estrutura é o parágrafo padrão, cuja maestria é essencial para a clareza do texto. Cada parágrafo deve ser organizado em torno de um tópico frasal, uma oração que apresenta a ideia principal a ser desenvolvida naquele bloco. Na sequência, as ideias secundárias detalham, explicam e comprovam a afirmação feita no tópico frasal. A coordenação dessas ideias é fundamental, garantindo que haja uma progressão lógica e que não existam saltos ou quebras no raciocínio. Koch e Elias (2018) destacam a importância da progressão temática para a coerência textual. Para assegurar essa coesão, o uso adequado de palavras e frases de ligação – como conjunções, preposições e advérbios – é imprescindível. Esses elementos conectivos orientam o leitor através do fluxo do pensamento, estabelecendo relações de adição, contraste, causa, consequência e conclusão, transformando um conjunto de frases soltas em um parágrafo coeso e, por extensão, em um texto bem articulado e persuasivo. Antunes (2003) afirma que os conectores funcionam como "articuladores do sentido", guiando a interpretação do leitor.

Essa descrição detalhada da arquitetura do parágrafo coeso materializa, na prática, exatamente os conhecimentos linguísticos exigidos pela Competência 4 da matriz de referência do Enem. Conforme sintetizado no Quadro 08 abaixo, essa competência tem seu foco precisamente no domínio dos mecanismos linguísticos responsáveis pela coesão e pela progressão textual. Ela apresenta como conhecimentos essenciais a articulação entre partes do texto, de modo a garantir que as ideias se encadeiem de forma clara e lógica, evitando contradições ou rupturas no percurso argumentativo. Os elementos aqui discutidos – o tópico frasal, a coordenação de ideias e, sobretudo, o uso estratégico de conectores – correspondem diretamente aos mecanismos elencados no quadro, em especial aos itens de coesão sequencial (operadores argumentativos, conjunções, advérbios) e à articulação interfrasal. Cavalcante (2024) sustenta que a coesão sequencial é fundamental para a construção da coerência textual. Dessa forma, dominar a construção do parágrafo padrão significa, em essência, demonstrar na prática os conhecimentos indispensáveis previstos na Competência 4, conforme observa abaixo:

Quadro 05: Conhecimentos indispensáveis da competência 4

Competência 4	Conhecimentos indispensáveis
Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação	1. mecanismos linguísticos promovedores de encadeamento textual. • Recursos coesivos • Coesão intraparágrafo e interparágrafos • Repetição • Elipse 2. Coesão sequencial • Operadores argumentativos • Conjunções e locuções conjuntivas • Preposições e locuções prepositivas • Relações semânticas • Advérbios e locuções adverbiais de articulação • Articulação interfrasal 3. Coesão referencial • Anáfora • Catáfora 4. Coesão lexical • Hipônimos • Hiperônimos • Sinônimos

Fonte: elaboração própria

Os conhecimentos essenciais da Competência 4 da redação do Enem referem-se aos recursos coesivos utilizados para estabelecer relações lógicas e semânticas claras entre as partes do texto, garantindo sua fluidez e inteligibilidade. O domínio dos conhecimentos relativos a essa competência transcende a mera correção gramatical, demandando uma consciência metalinguística sobre como diferentes mecanismos promovem o encadeamento textual, criando uma rede de sentidos que orienta o leitor através da argumentação.

Como destaca Koch (2002), a coesão funciona como uma “teia de relações” que dá organicidade ao texto. Esta competência desdobra-se em dois elementos principais: a coesão sequencial e a coesão referencial, ambas operando de forma integrada tanto no âmbito intraparágrafo, assegurando a unidade de cada bloco de ideias, quanto no interparágrafos, garantindo a progressão temática e a transição harmoniosa entre as partes estruturais do texto.

A coesão sequencial, também conhecida como coesão frásica, é responsável por articular orações e períodos, explicitando as relações lógicas que unem os argumentos. Este tipo de coesão é materializado por meio de uma classe específica de operadores argumentativos que funcionam como articuladores interfrasais, sinalizando para o leitor a direção do pensamento. As conjunções e locuções

conjuntivas são os principais instrumentos dessa articulação, estabelecendo relações de adição (e, além disso), adversidade (mas, porém, contudo), causa (pois, porque, uma vez que), consequência (logo, portanto, assim), finalidade (para que, a fim de), entre outras. Antunes (2003) ressalta que o uso adequado desses conectores revela a maturidade argumentativa do produtor do texto. As preposições e locuções prepositivas, por sua vez, articulam termos dentro da oração, também criando relações de sentido essenciais.

Complementando esse arsenal, os advérbios e locuções adverbiais de articulação (assim, conseqüentemente, por outro lado, por exemplo) atuam como elementos de transição, ligando períodos e parágrafos. O uso preciso desses operadores é fundamental para construir a tessitura argumentativa, pois são eles que explicitam as relações semânticas de causa, consequência, oposição e condicionalidade, transformando uma sequência de frases soltas em um raciocínio coerente e bem encadeado. Segundo Cavalcante (2024), esses elementos funcionam como "sinais de trânsito" que guiam o leitor pelo percurso argumentativo.

Paralelamente à coesão sequencial, opera a coesão referencial, responsável por estabelecer conexão entre os elementos do texto, evitando repetições desnecessárias e promovendo a economia linguística. Este mecanismo é fundamental para a manutenção tópica e a progressão textual. A coesão referencial realiza-se predominantemente por meio de dois processos: a anáfora e a catáfora. A anáfora, recurso mais frequente, ocorre quando um termo (um pronome, um advérbio ou uma expressão) retoma outro que foi mencionado anteriormente no texto.

O uso, por exemplo, de pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos ou do advérbio para se referir a um substantivo já introduzido. Já a catáfora opera de maneira inversa, quando um elemento sinaliza que sua referência será apresentada posteriormente, criando uma expectativa e guiando a leitura, como no uso do pronome demonstrativo “isto” para anunciar uma explicação que virá a seguir. Marcuschi (2008) afirma que esses mecanismos de referenciação são fundamentais para a continuidade temática.

Outros dois mecanismos linguísticos cruciais para o encadeamento são a repetição lexical estratégica – que, diferentemente da repetição viciosa, serve para retomar e reforçar conceitos-chave – e a elipse, que consiste na omissão de um termo facilmente identificável pelo contexto, conferindo agilidade e elegância ao texto. A

utilização desses recursos permite que o produtor do texto construa uma rede de referências precisa e eficiente, assegurando que o leitor possa acompanhar o fio da meada argumentativa sem ambiguidades ou rupturas, percebendo o texto como um todo unificado e coeso.

Por fim, na Competência 5, o foco está na elaboração de uma proposta de intervenção concreta e detalhada para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Conforme explicitado no quadro 08, os conhecimentos essenciais para atender a essa demanda avaliativa organizam-se em dois eixos complementares: um de ordem prática e outro de fundamentação ética. O primeiro eixo, referente à proposta de intervenção em si, exige a articulação coerente dos cinco elementos constitutivos – ação, agente, meio/modo, efeito e detalhamento –, de modo a garantir que a intervenção seja viável e operacional. No entanto, conforme prescrito pelo segundo eixo, sobre aspectos éticos e sociais, essa operacionalidade deve estar necessariamente alicerçada nos princípios de direitos humanos e responsabilidade social.

Como defende Geraldi (2013), a produção textual deve ser entendida como uma prática social responsável. Dessa forma, a competência exige que o estudante demonstre a capacidade de idealizar uma solução que seja não apenas concretamente exequível em seus aspectos práticos, mas também moralmente legitimada, socialmente justa e eticamente responsável, evitando assim soluções vagas, genéricas ou que, ainda que eficazes, violem preceitos fundamentais de cidadania e dignidade humana.

Quadro 06: Conhecimentos indispensáveis da competência 5

Competência 5	Conhecimentos indispensáveis
Elaborar proposta de intervenção para o Problema abordado, respeitando os direitos Humanos	1. Proposta de intervenção • Ação • Agente • modo/meio • Efeito • Detalhamento 2. Aspectos éticos e sociais • Direitos humanos • Responsabilidade social

Fonte: elaboração própria

Conforme apresentado no quadro acima, percebe-se que os conhecimentos essenciais da competência 5 da redação do Enem constitui o ápice do projeto argumentativo do texto, exigindo a convergência prática de todo o repertório sociocultural e da análise desenvolvida ao longo do texto. Nesse viés, a proposta de intervenção é a materialização da capacidade de transformar a crítica reflexiva em ação construtiva, demonstrando um pensamento pragmático e socialmente engajado. Como destaca Bronckart (1999), a capacidade de propor intervenções concretas representa o estágio mais avançado do desenvolvimento discursivo.

Para ser considerada eficaz e detalhada, conforme os critérios do texto dissertativo-argumentativo, a proposta deve necessariamente articular cinco elementos fundamentais: a ação concreta a ser realizada, o agente responsável por executá-la, o modo ou meio pelo qual será implementada, o efeito ou objetivo esperado e, crucialmente, o detalhamento de pelo menos um desses itens. Este detalhamento é o que diferencia uma proposta vaga de uma intervenção viável, pois especifica o “como” ou o “porquê” de sua operacionalização, demonstrando planejamento e profundidade de pensamento. Garcia (2010) enfatiza que o detalhamento é que transforma uma ideia abstrata em uma proposta concreta.

A exigência de respeitar os direitos humanos e a responsabilidade social no desenvolvimento da proposta de intervenção insere os conteúdos essenciais da Competência 5 em uma dimensão ética fundamental. Este princípio atua como um farol orientador, delimitando o campo das soluções aceitáveis e vetando propostas que, ainda que eventualmente eficazes em termos pragmáticos, violam preceitos básicos de dignidade, cidadania, liberdade ou igualdade. Apple (2019) argumenta que a educação deve promover uma consciência crítica sobre justiça social e direitos humanos.

Uma proposta que advogue por medidas violentas, discriminatórias, que retrocedam em conquistas sociais ou que ignorem a vulnerabilidade de certos grupos é imediatamente invalidada por ferir este pilar, os direitos humanos. Em contrapartida, uma intervenção socialmente responsável é aquela que não apenas evita a violação de direitos, mas que ativamente os promove, buscando a equidade, a justiça social, a inclusão e o bem-estar coletivo. Ela reflete uma compreensão de que os problemas sociais são complexos e multifacetados, demandando soluções que considerem o

impacto sobre diferentes segmentos da sociedade. Geraldi (2013) defende que a escrita deve ser entendida como uma prática social responsável.

Portanto, a essência dos conhecimentos essenciais da competência 5 reside na síntese entre o pragmatismo operacional e a fundamentação ética. O autor do texto deve demonstrar habilidade para idealizar uma intervenção que seja, ao mesmo tempo, concretamente exequível em seus aspectos práticos – através da correta articulação de agente, ação, meio, efeito e detalhamento – e moralmente alicerçada nos valores democráticos e humanitários. Bakhtin (2011) sustenta que todo enunciado carrega em si uma dimensão ética e responsiva.

Nesse sentido, cabe selecionar agentes capacitados e institucionalmente apropriados (como poder público, ONGs, escolas, famílias, mídia), planejar ações que sejam legalmente viáveis e socialmente justas, e prever efeitos que contribuam para a melhoria da qualidade de vida e para a redução das desigualdades. Dessa forma, a proposta de intervenção deixa de ser um apêndice do texto e se torna a sua conclusão lógica e necessária, coroando o texto com uma contribuição relevante, consciente e respeitosa para o debate sobre o tema proposto. Koch e Elias (2014) destacam a importância da articulação coerente entre argumentação e proposta de intervenção.

O mapeamento sistemático dos conhecimentos essenciais subjacentes às competências da redação do Enem, tal como proposto nesta pesquisa, oferece um quadro teórico-metodológico fundamental para o professor repensar o ensino da produção textual no ensino médio. Ao decompor as cinco competências avaliativas em saberes linguísticos, discursivos, textuais e socioculturais específicos, esse procedimento transcende a lógica do treinamento para exames e fornece ao professor um inventário organizado e hierarquizado de conhecimentos essenciais. Marcuschi (2008) defende que a análise dos gêneros textuais deve servir como base para o planejamento didático.

Essa categorização detalhada — que abrange desde as convenções da norma-padrão e os mecanismos de coesão até as estratégias argumentativas e os princípios de intervenção social — permite que o docente identifique com precisão as deficiências dos estudantes e planeje aulas, focadas no desenvolvimento progressivo de habilidades complexas. Dessa forma, o ensino deixa de ser pautado por atividades avulsas de escrita e assume um caráter espiral, no qual cada aspecto da proficiência

escritora é trabalhado de forma articulada e retomada em níveis crescentes de complexidade.

Essa abordagem sistemática viabiliza a superação do ensino fragmentado que tradicionalmente dissocia a gramática da produção de texto, integrando explicitamente a forma, o sentido e o uso da linguagem. Ao correlacionar cada conhecimento mapeado — como o uso de operadores argumentativos ou a elaboração de uma proposta de intervenção detalhada — com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o professor pode contextualizar o ensino de conteúdos linguísticos, demonstrando a função social e argumentativa desses conhecimentos em textos reais. Por exemplo, o estudo de conjunções e preposições deixa de ser um exercício de nomenclatura para tornar-se uma investigação sobre como essas classes de palavras constroem relações de causa, consequência e oposição, determinando a clareza e a força persuasiva de um argumento. Antunes (2009) defende que o ensino de gramática deve estar a serviço das práticas de linguagem. Essa perspectiva integradora transforma a sala de aula em um espaço de reflexão metalinguística, onde os estudantes não apenas aplicam regras, mas compreendem as escolhas linguísticas que sustentam a eficácia de seus textos.

Destarte, a organização de um percurso didático, como é apresentado na seção 4.3, baseado nesse mapeamento, organizado em etapas de planejamento, escrita e revisão, empodera os estudantes ao torná-los conscientes dos mecanismos que constituem a textualidade. Ao compreenderem a função de cada elemento — da articulação de um tópico frasal à seleção de um repertório legitimado —, os estudantes desenvolvem autonomia para monitorar e revisar sua própria produção, avançando além da dependência da correção do professor. Passarelli (2012) demonstra a importância da autorregulação no processo de escrita.

Consequentemente, o processo de ensino e aprendizagem da escrita deixa de ser uma preparação instrumental para o exame e se consolida como uma prática pedagógica formadora, essencial para o exercício da cidadania. Através desse domínio consciente da linguagem, os jovens se capacitam para intervir de maneira crítica e propositiva nos debates da esfera pública, que é, em última análise, a finalidade maior do ensino de língua portuguesa. Bunzen (2017) argumenta que o ensino da escrita deve preparar para o exercício da cidadania discursiva.

Uma vez identificados e sistematizados os conhecimentos indispensáveis para a produção do texto dissertativo-argumentativo, conforme detalhado na seção anterior, impõe-se o desafio subsequente de integrar esse inventário à espinha dorsal do trabalho docente: o currículo. A mera listagem de saberes, ainda que fundamental, permanece como um constructo teórico se não for articulada de maneira orgânica e prática com as diretrizes curriculares que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Portanto, a próxima seção dedicar-se-á a examinar precisamente essa interface, demonstrando como os conhecimentos mapeados dialogam com e podem ser incorporados às habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), transformando-se, assim, em objeto de ensino planejado e contextualizado. Riestra (2020) enfatiza a necessidade de articular as teorias de gêneros textuais com as políticas curriculares.

4.2 ARTICULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS INDISPENSÁVEIS À PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O conceito de “articulação”, etimologicamente derivado do latim *articulatio* – que designa o ato de dividir em partes para, então, reunir mediante juntas funcionais – pressupõe, no contexto desta pesquisa, muito mais que uma mera justaposição ou correspondência superficial entre elementos curriculares. Articular implica estabelecer uma relação orgânica e sistêmica entre componentes distintos, como as competências do Enem e as habilidades da BNCC, de modo que se interconectem de forma coerente, funcional e sinérgica, criando um todo significativo que transcende a soma das partes. Como destaca Bronckart (1999), a articulação constitui o princípio organizador que confere coerência às práticas de linguagem.

Essa operação exige a identificação de pontos de convergência substantivos, em que conhecimentos, habilidades e competências alimentam-se mutuamente, garantindo que o ensino seja um processo integrado, em que cada elemento encontra seu propósito no interior de um projeto formativo maior. Desse modo, a articulação configura-se como um princípio pedagógico fundamental para a construção de uma rede de sentidos, na qual a aprendizagem se torna consistente, relevante e alinhada aos objetivos de formação humana e cidadã. Para Geraldi (2013), essa integração é essencial para superar o caráter fragmentário do ensino tradicional.

É precisamente nessa perspectiva que a articulação entre os conhecimentos essenciais mapeados das competências da redação do Enem e as habilidades da BNCC constitui o fio condutor desta pesquisa. Ao colocar em diálogo crítico o documento avaliativo e o currículo prescritivo, torna-se possível identificar convergências que permitem delinear, com maior clareza e rigor, o conjunto de saberes que o estudante do Ensino Médio deve mobilizar para a produção do texto dissertativo-argumentativo. Koch (2002) sustenta que o diálogo entre avaliação e currículo é fundamental para a eficácia do ensino.

O percurso analítico desenvolvido nesta seção busca, portanto, explicitar de que maneira cada competência da redação se ancora nos conhecimentos linguísticos, discursivos, textuais e socioculturais nas habilidades da BNCC, oferecendo uma visão articulada e pedagogicamente fundamentada do ensino da escrita em sua dimensão formativa e cidadã. Como Marcuschi (2008) defende, a articulação entre teoria e prática é condição para o ensino significativo.

Nesse contexto, a relevância social e pedagógica de demonstrar a presença dos conhecimentos das competências do Enem nas habilidades da BNCC de Língua Portuguesa transcende em muito o exercício de correlação documental, posicionando-se como um imperativo epistemológico para a educação contemporânea. Socialmente, essa articulação desmistifica a percepção do Enem como um sistema avaliativo autônomo e desconectado do cotidiano escolar, revelando, em vez disso, sua profunda sintonia com um projeto educacional democraticamente construído e legalmente instituído. Apple (2019) alerta para a importância de desvelar as relações entre avaliação e poder no contexto educacional.

Ao evidenciar que as exigências da redação – frequentemente vistas como um tribunal inatingível – correspondem, na verdade, à materialização avaliativa de habilidades cotidianamente desenvolvidas no currículo, promove-se maior transparência e equidade. Pedagogicamente, essa demonstração confere legitimidade e intencionalidade à prática docente, transformando o ensino da produção textual. Ela fornece aos educadores um mapa claro que justifica didaticamente cada escolha pedagógica, mostrando como o trabalho com aspectos aparentemente formais – como operadores argumentativos ou modalizadores – constitui a base para o desenvolvimento da criticidade, da autoria e da capacidade de intervenção social que define o verdadeiro domínio da linguagem, assim como

Antunes (2003) postula ao defender um ensino de língua que promova a autonomia e a cidadania discursiva.

A análise da Competência I do Enem à luz da BNCC, por exemplo, revela uma articulação profunda e pedagogicamente significativa, na qual o “domínio da modalidade escrita formal” transcende a mera reprodução de normas para se constituir como uma prática social reflexiva. Conforme demonstra o Quadro 07, os conhecimentos essenciais desta competência – que abrangem desde convenções da escrita e pontuação até estrutura sintática, léxico e variação linguística – encontram-se integralmente contidos e ressignificados nas seguintes habilidades curriculares: Bakhtin (2011) nos lembra que toda forma linguística carrega em si uma dimensão social e ideológica.

Quadro 07: Correlação da competência I do Enem com as habilidades do currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Competência 1 - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	
Habilidades do Ensino Médio	Conhecimentos essenciais
(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.) , sempre que o contexto o exigir.	Convenções da escrita formal • Acentuação • Letras maiúsculas e minúsculas • Ortografia • Translineação Pontuação • Dois pontos • Ponto e vírgula • Ponto final • Travessão • Vírgula • Demais sinais usados
(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.	Estrutura sintática • Colocação pronominal • Concordância verbal e nominal • crase • emprego de pronomes sujeito e objeto • organização dos períodos por meio de orações intercaladas, subordinações e inversões. • paralelismo sintático • regência verbal e nominal • uso da vírgula na organização sintática.
(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	Léxico e semântica • Escolhas lexicais precisas
(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de	Variação linguística • Registro formal • registro informal • Norma-padrão

abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.	
(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.	

Fonte: elaboração própria

Conforme é apresentado no quadro acima, a articulação entre os conhecimentos essenciais da Competência I do Enem e as habilidades da BNCC para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio configura-se como um processo de integração profunda e estruturante. Os conhecimentos essenciais explicitados nessa competência – que abarcam as convenções da escrita formal, a pontuação, a estrutura sintática, o léxico e a variação linguística – não possuem existência autônoma ou isolada no currículo.

Pelo contrário, eles estão inteiramente contidos e são operacionalizados pelas habilidades da BNCC, as quais funcionam como dispositivos pedagógicos que conferem sentido prático e funcional a esses saberes linguísticos. A competência do Enem, ao definir *o que* o aluno deve dominar, encontra na BNCC a explicitação de *como* esse domínio deve ser construído pedagogicamente, por meio de ações complexas de análise, reflexão e uso contextualizado.

A habilidade (EM13LP15) da BNCC é paradigmática dessa relação de contenção, uma vez que sintetiza e exige a aplicação consciente de praticamente a totalidade dos conhecimentos listados pela competência do Enem. Ao determinar que o estudante deve planejar, produzir, revisar e editar textos escritos, considerando desde as condições de produção até o uso do conhecimento dos aspectos notacionais, essa habilidade apresenta um cenário prático no qual os conhecimentos sobre ortografia, acentuação, pontuação e mecanismos de concordância e regência tornam-se ferramentas indispensáveis.

O domínio das convenções da escrita, portanto, não é um apêndice, mas um componente interno e fundamental para a execução bem-sucedida da tarefa de

produção textual tal como concebida pela Base. O emprego preciso de um ponto e vírgula para organizar sintaticamente um período ou a seleção lexical adequada ao gênero e ao contexto são exemplos de como esses conhecimentos estão contidos na própria ação de escrever, revisar e editar, apresentada pela habilidade.

Essa operacionalização é ainda amplificada e aprofundada pelas demais habilidades, que atuam fornecendo a base analítica necessária para que o uso dos conhecimentos seja reflexivo e não meramente mecânico. A habilidade (EM13LP08), ao focar na análise de elementos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes, a estrutura dos sintagmas, a coordenação, a subordinação, a concordância e a regência, incorpora e detalha os conhecimentos essenciais relacionados à estrutura sintática, previstos na Competência I. Ela fornece os subsídios para que o estudante compreenda o funcionamento profundo da língua, permitindo-lhe fazer escolhas conscientes sobre a organização de seus períodos, o que está diretamente ligado ao uso eficaz da vírgula, ao estabelecimento do paralelismo sintático e à correta colocação pronominal.

Do mesmo modo, a habilidade (EM13LP06), ao voltar-se para a análise de efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, contém em sua essência a aplicação estratégica dos conhecimentos de léxico, semântica e pontuação. A escolha de uma palavra em detrimento de outra ou a ordenação específica dos elementos no período deixam de ser exercícios abstratos e transformam-se em ações concretas de construção de sentido, articulando-se diretamente com a noção de escolhas lexicais precisas e do uso retórico dos sinais de pontuação.

Finalmente, a criticalidade necessária para gerir adequadamente a tensão entre a norma-padrão e a variação linguística, outro pilar dos conhecimentos da competência do Enem, está contida na habilidade (EM13LP09). É esta que, ao propor a comparação entre o tratamento da gramática tradicional e das gramáticas de uso contemporâneas, fornece o arcabouço teórico e sociolinguístico para que o estudante compreenda o fenômeno da variação.

Dessa forma, os conhecimentos sobre registro formal, informal e norma-padrão transcendem a classificação binária e são internalizados como um repertório de possibilidades a serem acionadas de acordo com a situação comunicativa, tal como previsto na culminância da (EM13LP15). Desse modo, a articulação aqui demonstrada

evidencia que a Competência I do Enem, ao centrar-se no domínio da norma padrão, encontra na BNCC não uma simples reprodução de seus conhecimentos essenciais, mas uma estrutura pedagógica complexa que os integra em habilidades de análise, produção e reflexão crítica.

Uma vez superada a compreensão da escrita como mera aplicação de regras, e consolidada sua base na modalidade formal, impõe-se naturalmente o avanço para uma camada mais elaborada da prática discursiva: a compreensão e a produção de textos enquanto fenômenos inseridos em uma teia de relações socioculturais. É nesse patamar superior de letramento que se insere a Competência II, conforme se pode observar no quadro a seguir, cuja correlação com o currículo de Língua Portuguesa revela um diálogo profundo com as dimensões pragmática, discursiva e semiótica da linguagem, ampliando definitivamente o foco da estrutura textual para sua função social e constituição de sentidos.

Quadro 08: Correlação da competência II do Enem com as habilidades do currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Competência 2 - 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.	
Habilidades do Ensino Médio	Conhecimentos essenciais
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos , nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	Tema • Recorte temático • Tangenciamento do tema • Fuga ao tema Utilização dos textos motivadores • Cópia • Paráfrase • Citação direta e indireta Tipo dissertativo-argumentativo Repertório sociocultural • Repertório legitimado • Repertório pertinente • Repertório produtivo • Conhecimentos históricos • Conhecimentos filosóficos • Conhecimentos sociológicos • Conhecimentos científicos • Conhecimentos literários Conhecimentos artísticos
(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.	
(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições , frente à análise de perspectivas distintas.	
(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).	
(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos .	
(EM13LP01) Relacionar o texto , tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel	

social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.	
(EM13LP11) Fazer curadoria de informação , tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	
(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis , impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada , para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.	
(EM13LP42) Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação , de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão , identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.	

Fonte: elaboração própria

Conforme descrito no quadro acima, a articulação entre os conhecimentos elencados na Competência II que versa sobre a compreensão da proposta de redação e a aplicação de conceitos multidisciplinares para o desenvolvimento temático no gênero dissertativo-argumentativo – e as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio consolida uma transição pedagógica crucial: da instrumentalização linguística para a mobilização estratégica do conhecimento em contextos discursivos complexos.

Os conhecimentos essenciais extraídos dessa competência, tais como a delimitação do recorte temático, o manejo dos textos motivadores, a estrutura do gênero e, sobretudo, a integração de um repertório sociocultural legitimado e pertinente, não são tratados como itens isolados. Eles estão integralmente contidos e são operacionalizados por um conjunto de habilidades da BNCC, as quais transformam a produção textual em um ato de investigação, posicionamento crítico e intervenção social, indo muito além dos “limites estruturais do texto” mencionados pelo Enem.

Nesse sentido, a habilidade (EM13LGG101), ao exigir a compreensão e análise dos processos de produção e circulação de discursos para embasar escolhas fundamentadas, possibilita superar a noção de “não tangenciamento” ou “fuga ao tema”. Ela orienta o estudante a compreender o tema não como uma palavra-chave a

ser repetida, mas como um campo discursivo específico, com diferentes vozes e perspectivas, cujo recorte consciente é o primeiro ato argumentativo.

Da mesma forma, as habilidades (EM13LGG302) e (EM13LGG303) aprofundam-se na dimensão crítica e ética da argumentação, demandando que o estudante não apenas cite repertórios das várias áreas do conhecimento (filosóficos, sociológicos, científicos etc.), mas que os mobilize para posicionar-se criticamente e debater questões polêmicas, analisando e contrapondo argumentos. É neste processo de análise crítica e sustentação de posições que os conhecimentos sobre repertório sociocultural ganham vida, deixando de ser um acervo inerte para se tornarem ferramentas dialógicas que conferem profundidade e autoria ao texto.

A curadoria e a integração ética desse repertório, aspecto vital para a originalidade e consistência da argumentação, estão diretamente contidas nas habilidades (EM13LP11) e (EM13LP12). Estas últimas vão ao cerne da produção textual, ao exigirem que o estudante faça curadoria de informação, selecione dados em fontes confiáveis e os utilize de forma referenciada para sustentar suas posições para além do senso comum. Esta é a operacionalização prática que evita a mera cópia dos textos motivadores e promove a citação e a paráfrase produtivas. Essa prática é ainda amplificada pela (EM13LP42), que, ao focar na análise crítica da cobertura midiática, repertoria o estudante de ferramentas para compreender as visões de mundo e enfoques preponderantes, permitindo-lhe incorporar ao seu texto uma consciência aprofundada sobre como a informação é construída e circula socialmente.

Por fim, a habilidade (EM13LP01) atua como eixo integrador e condição de possibilidade para todas as demais. Ao determinar que o estudante relacione o texto com suas condições de produção e contexto sócio-histórico, ela fornece a lente pela qual todos os outros conhecimentos são focalizados. É essa perspectiva que permite compreender verdadeiramente a proposta de uma produção textual não como um comando abstrato, mas como um simulacro de situação comunicativa real, com um interlocutor socialmente situado e objetivos devidamente definidos.

Dessa forma, a Competência II não se limita a reproduzir os conhecimentos da do Enem BNCC, ela os absorve em uma estrutura pedagógica muito mais abrangente e crítica, na qual desenvolver um tema é, em última instância, participar de um debate cultural mais amplo, utilizando-se de forma responsável e criativa do conhecimento para construir uma voz autoral, crítica e socialmente implicada.

A articulação entre os conhecimentos elencados na Competência II do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – que versa sobre a compreensão da proposta de redação e a aplicação de conceitos multidisciplinares para o desenvolvimento temático no gênero dissertativo-argumentativo – e as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio consolida uma transição pedagógica crucial: apropriação de conhecimentos linguísticos necessários para a mobilização estratégica do conhecimento em contextos discursivos complexos.

Os conhecimentos essenciais extraídos dessa competência, tais como a delimitação do recorte temático, o manejo dos textos motivadores, a estrutura do gênero e, sobretudo, a integração de um repertório sociocultural legitimado e pertinente, não são tratados como itens isolados. Eles estão integralmente contidos e são operacionalizados por um conjunto sofisticado de habilidades da BNCC, as quais transformam a produção textual em um ato de investigação, posicionamento crítico e intervenção social, indo muito além dos “limites estruturais do texto” mencionados pelo Enem.

Dessa forma, a articulação entre a Competência II do Enem e a BNCC demonstra que o domínio do texto dissertativo-argumentativo transcende em muito a aplicação mecânica de uma estrutura predefinida, constituindo-se como uma prática social complexa de mobilização crítica de repertórios e posicionamento discursivo. Superada essa etapa de construção da argumentação, emerge com naturalidade a necessidade de se dominar os mecanismos linguísticos que conferem coesão e coerência a essa mesma argumentação, assegurando que a complexidade das ideias seja acompanhada por uma organização textual clara e eficaz. É nesse patamar, conforme é apresentado no quadro abaixo, que se insere a Competência III do Enem, cuja correlação com as habilidades da BNCC revela um meticuloso trabalho sobre os elementos micro e macroestruturais que tecem a trama lógica do texto e garantem sua unidade semântica.

Quadro 09: Correlação da competência III do Enem com as habilidades do currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Competência 3 - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	
Habilidades do Ensino Médio	Conhecimentos essenciais
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.	Projeto de texto Projeto de texto estratégico

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.	• Desenvolvimento das informações, fatos e opiniões no texto
(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões , para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.	Tese e argumento • Exemplo, justificativa e prova
(EM13LP01) Relacionar o texto , tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações .	Estratégias argumentativas • analogia • contraposição • argumento de autoridade • causa e consequência • exemplificação • dados estatísticos Estrutura dissertativo-argumentativa • Introdução • Desenvolvimento • Conclusão
(EM13LP05) Analisar , em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contrargumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.	Parágrafo padrão • Tópico frasal • Ideias secundárias • Coordenação das ideias Palavras e frases de ligação.
(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis , impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada , para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas .	
(EM13LP42) Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global , comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão , identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade .	

Fonte: elaboração própria

De acordo com o quadro acima, a articulação entre os conhecimentos elencados na Competência III do Enem e as habilidades da BNCC para o Ensino Médio consolida a transição da mera acumulação de informações para a construção estratégica de sentido, operando nos níveis micro e macroestrutural do texto.

Os conhecimentos essenciais extraídos dessa competência, que abrangem desde a concepção de um projeto de texto estratégico e a distinção entre tese e argumento até o domínio das diversas estratégias argumentativas, da estrutura

dissertativa e dos mecanismos de coesão, não são tratados como um inventário de técnicas dissociadas. Pelo contrário, eles estão integralmente contidos e são mobilizados por um conjunto de habilidades da BNCC que convergem para a formação de um produtor de texto crítico, capaz de gerir a arquitetura argumentativa de seu discurso com rigor lógico e consciência linguística.

Nesse contexto, a habilidade (EM13LP05) constitui o cerne dessa articulação, ao exigir que o estudante analise, em textos argumentativos, os posicionamentos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação e negociação) e os argumentos utilizados, avaliando sua força e eficácia. É nessa prática analítica que os conhecimentos sobre estratégias argumentativas – como a analogia, a contraposição, o argumento de autoridade e o uso de dados estatísticos – são discutidos não como fórmulas, mas como recursos retóricos cuja eficácia é avaliada em contexto.

Esse movimento fornece a base para que o estudante faça escolhas conscientes em sua própria produção, selecionando a estratégia mais adequada para cada momento de sua argumentação, o que está diretamente ligado à construção de um “projeto de texto”. Da mesma forma, as habilidades (EM13LGG302, EM13LGG303) ampliam o horizonte dessa prática, ao posicionarem o debate de questões polêmicas no centro do processo, demandando que o estudante não apenas enumere argumentos, mas os relacione e organize em um sistema coerente, negociando e sustentando posições frente a perspectivas distintas. Este é o processo que confere profundidade à seleção e organização de informações preconizada pelo Enem, transformando-a em um exercício de pensamento crítico.

A dimensão macroestrutural do texto, relacionada à sua organização global em introdução, desenvolvimento e conclusão, e à estruturação de parágrafos padronizados com tópico frasal e ideias secundárias coordenadas, é meticulosamente trabalhada pela BNCC por meio da habilidade (EM13LP01). Ao determinar que o estudante relacione o texto com suas condições de produção – incluindo o leitor previsto e os objetivos discursivos –, essa habilidade oferece o critério funcional para todas as decisões estruturais. O estudante compreende que a organização do texto e a construção de cada parágrafo são respostas estratégicas a uma situação comunicativa específica, assegurando a progressão temática e a unidade semântica.

Além disso, a curadoria e a integração ética do conteúdo, essenciais para evitar a justaposição aleatória de informações, estão contidas nas habilidades (EM13LP12)

e (EM13LP42), que focam na seleção de informações em fontes confiáveis e na análise crítica de diferentes enfoques midiáticos. Esta dupla garantia assegura que o repertório mobilizado seja não apenas pertinente, mas também organizado de forma coesa e coerente, utilizando adequadamente palavras e frases de ligação para articular de forma explícita a rede de relações lógicas que sustenta o ponto de vista defendido. Dessa forma, a BNCC eleva os conhecimentos da Competência 3 a um patamar estratégico, integrando a micro e a macroestrutura textual à prática social da argumentação crítica e ética.

Dessa maneira, a articulação entre a Competência III do Enem e a BNCC demonstra que a eficácia de um texto dissertativo-argumentativo reside na intrincada relação entre a solidez lógica da macroestrutura – a seleção e organização coerente de argumentos – e o domínio dos mecanismos linguísticos que garantem a clareza e a progressão das ideias em nível microestrutural. No entanto, uma argumentação bem construída e estruturalmente coesa ainda pode ver seu impacto comprometido se não for conduzida por uma voz autoral que mobilize recursos linguísticos específicos para imprimir força, clareza, precisão e expressividade ao ponto de vista defendido.

É justamente nessa camada estilística e modalizadora do discurso, na qual a linguagem se torna instrumento de persuasão e de assunção de uma identidade textual, que se insere a Competência IV do Enem, cuja correlação com as habilidades da BNCC revela um meticuloso trabalho sobre os elementos que conferem personalidade, rigor e efetividade à voz que persuade, conforme observa no quadro abaixo.

Quadro 10: Correlação da competência IV do Enem com as habilidades do currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Competência 4 - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	
Habilidades do Ensino Médio	Conhecimentos essenciais
(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).	Mecanismos linguísticos promovedores de encadeamento textual. • Recursos coesivos • Coesão intraparágrafo e interparágrafos • Repetição • Elipse Coesão sequencial • Operadores argumentativos
(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de	

determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	• Conjunções e locuções conjuntivas • Preposições e locuções prepositivas
(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.	• Relações semânticas • Advérbios e locuções adverbiais de articulação • Articulação interfrasal Coesão referencial • Anáfora • Catáfora

Fonte: elaboração própria

De acordo com o quadro acima, a articulação entre os conhecimentos elencados na Competência IV do Enem – que focaliza a demonstração dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação – e as habilidades da BNCC para o Ensino Médio consolida a transição da estruturação macroargumentativa para a microestrutura linguística, em que a persuasão se efetiva por meio de escolhas lexicais, gramaticais e coesivas precisas.

Os conhecimentos essenciais extraídos dessa competência, que abrangem os mecanismos promotores de encadeamento textual, os recursos coesivos (sequenciais e referenciais) e as relações semânticas estabelecidas por operadores argumentativos, não são tratados como uma lista de conectores a serem inseridos mecanicamente. Pelo contrário, eles estão integralmente contidos e são operacionalizados por um conjunto de habilidades da BNCC que convergem para a formação de um produtor de texto capaz de gerenciar a tessitura linguística de seu discurso com sofisticação estilística e consciência dos efeitos de sentido.

Nesse contexto, a habilidade (EM13LP02) constitui o eixo central dessa articulação, ao exigir que o estudante estabeleça relações entre as partes do texto, usando e reconhecendo elementos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade e a progressão temática. É nesta prática metalinguística que os conhecimentos sobre coesão intraparágrafo e interparágrafos, repetição, elipse, anáfora, catáfora e, sobretudo, o uso de operadores argumentativos (conjunções, preposições, advérbios) são internalizados como ferramentas estratégicas para articular relações lógico-discursivas específicas, como causa/efeito,

tese/argumento e problema/solução. A BNCC, portanto, não se limita a apresentar esses mecanismos; ela os situa em seu funcionamento real, demandando que o estudante os mobilize para organizar informações de forma coerente, tendo em vista as condições de produção do texto.

A dimensão estilística e modalizadora do discurso, crucial para um posicionamento autoral, é meticulosamente trabalhada pela BNCC por meio das habilidades (EM13LP06) e (EM13LP07). A primeira, ao focar na análise de efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha lexical e da ordenação de palavras, permite que o estudante perceba como a seleção de um termo específico ou a combinação de palavras pode intensificar, atenuar ou qualificar um argumento. Já a habilidade (EM13LP07) avança para a análise das marcas que expressam a posição do enunciador, investigando o uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica, apreciativa) e de recursos gramaticais modalizadores, como verbos modais, tempos e modos verbais, adjetivos e advérbios.

É nesta camada profunda da linguagem que se constrói a voz argumentativa – a imagem que o autor projeta de si mesmo e o grau de comprometimento com aquilo que enuncia. O domínio desses recursos permite ao aluno modalizar seu discurso, imprimindo-lhe nuances de certeza, dúvida, obrigatoriedade ou apreciação, e estratégias de impessoalização que conferem maior ou menor autoridade à sua fala. Nesse ínterim, a BNCC eleva os mecanismos linguísticos a um patamar estratégico e crítico, integrando o domínio dos mecanismos linguísticos à construção de uma voz autoral consciente, persuasiva e socialmente situada, na qual a gramática opera a serviço da argumentação.

Dessa forma, a articulação entre a Competência IV do Enem e a BNCC demonstra que a construção de uma argumentação eficaz depende fundamentalmente do manejo consciente e estratégico dos mecanismos linguísticos em nível microtextual, os quais conferem clareza, coerência e voz autoral ao discurso. No entanto, o domínio técnico da linguagem e da argumentação, por mais apurado que seja, encontra seu sentido social último na capacidade de operar uma proposta de intervenção concreta e consciente na realidade, resolvendo problemas de maneira ética e respeitando os direitos humanos e a diversidade sociocultural. É nessa esfera final da prática discursiva, que transcende o texto e projeta-se sobre o mundo social, que se insere a Competência V do Enem, cuja correlação com as habilidades da

BNCC, conforme o quadro 11, revela um compromisso pedagógico com a formação de um agente social capaz de usar a linguagem como instrumento de transformação e cidadania.

Quadro 11: Correlação da competência V do Enem com as habilidades do currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Competência 5 - Elaborar proposta de intervenção para o Problema abordado, respeitando os direitos Humanos	
Habilidades do Ensino Médio	Conhecimentos essenciais
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.	Proposta de intervenção • Ação • Agente • modo/meio • Efeito • Detalhamento Aspectos éticos e sociais • Direitos humanos Responsabilidade social
(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.	
(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.	

Fonte: elaboração própria

A articulação entre os conhecimentos da Competência V do Enem e as habilidades da BNCC para o Ensino Médio, conforme apresentado no quadro acima, representa a culminância do processo de letramento crítico, no qual a produção textual transcende a esfera discursiva para se afirmar como um instrumento de reflexão e transformação social. Os conhecimentos essenciais extraídos dessa competência, que abrangem os elementos constitutivos de uma proposta de intervenção (ação, agente, modo/meio, efeito e detalhamento) e seus fundamentos éticos (direitos humanos e responsabilidade social), são operacionalizados por um conjunto de habilidades da BNCC que convergem para a formação de um cidadão capaz de intervir criticamente na realidade por meio da linguagem.

Nesse contexto, a habilidade (EM13LGG304) constitui o cerne dessa articulação, ao exigir que o estudante formule propostas, intervenha e tome decisões que levem em conta o bem comum, os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável. É nesta prática social complexa que os conhecimentos sobre os elementos da proposta – ação, agente, modo/meio e efeito – são aprendidos não como itens de uma lista, mas como componentes de um

planejamento estratégico que visa à transformação concreta da realidade. A BNCC, portanto, demanda que o estudante elabore uma intervenção a partir de um posicionamento ético e socialmente responsável, integrando-a organicamente à argumentação desenvolvida ao longo do texto.

A dimensão crítica e analítica necessária para fundamentar uma intervenção socialmente relevante é meticulosamente trabalhada pela BNCC por meio das habilidades (EM13LGG102) e (EM13LGG302). A primeira, ao focar na análise de visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos, permite que o estudante compreenda a complexidade dos problemas sociais, identificando suas causas profundas e os diferentes interesses em jogo. Já a habilidade (EM13LGG302) avança para o posicionamento crítico diante dessas visões de mundo, demandando que o estudante avalie criticamente as diferentes perspectivas antes de formular sua própria proposta.

É nesta dupla camada de análise e posicionamento que se constrói a base ética e epistemológica de uma intervenção que respeita os direitos humanos – não como um item a ser marcado, mas como um princípio orientador que emerge naturalmente de uma compreensão crítica da realidade. Tal habilidade integra os conhecimentos desta competência a um projeto pedagógico mais amplo, no qual a proposta de intervenção é a expressão máxima de um letramento crítico, no qual a linguagem opera como ferramenta de cidadania ativa e transformação social responsável.

Demonstrada, portanto, a intrincada articulação entre as competências avaliativas do Enem e as habilidades propostas pela BNCC, delineando um *continuum* formativo que vai do domínio linguístico-normativo à intervenção social crítica, torna-se imperioso transpor esses conhecimentos para o plano da prática pedagógica. A eficácia desse modelo integrado depende fundamentalmente da concepção de um percurso didático que opere como mediador entre a prescrição curricular e a ação concreta em sala de aula, transformando esses referenciais em sequências de aprendizagem efetivas. É com este propósito que se apresenta, na seção 4.3, uma proposta de percurso didático para o ensino da produção do texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio, estruturado de modo a traduzir as correlações aqui analisadas em etapas pedagógicas progressivas e articuladas, garantindo que o

desenvolvimento das competências escritoras se dê de forma orgânica, reflexiva e alinhada às exigências contemporâneas de letramento.

4.3 PERCURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO DE UM TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO ENSINO MÉDIO

Antes de iniciar a sistematização do percurso didático, é importante retomar o conceito desse termo. Etimologicamente, o termo percurso deriva do latim *percursus*, que designa o ato de percorrer um caminho de modo contínuo e orientado a um fim, enquanto didático origina-se do grego *didaktikós*, relativo à arte de ensinar de forma sistemática e intencional. Nessa perspectiva, um percurso didático, nesta pesquisa, configura-se como uma trajetória pedagógica sequencial e articulada, cuidadosamente planejada para guiar o processo de ensino e aprendizagem por etapas integradas que conduzem à construção progressiva de saberes complexos. Como destaca Bronckart (1999), a organização didática deve refletir a natureza complexa das práticas de linguagem.

No contexto específico desta pesquisa, este percurso representa a materialização prática da articulação entre os conhecimentos essenciais das competências do Enem e das habilidades da BNCC, organizando-os em uma sequência intencional que visam desenvolver, de modo orgânico e reflexivo, as dimensões linguística, textuais, discursiva e crítica necessárias à elaboração de textos autônomos e socialmente relevantes.

Longe de ser a disposição de um conjunto de conhecimentos, este percurso estrutura-se como um itinerário formativo que parte do planejamento da produção, avança para a escrita, e finaliza na revisão. Essa estrutura tripartite encontra respaldo na concepção de Bronckart (1999) sobre as dimensões da produção textual.

A elaboração de um percurso didático para o ensino do texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio, ancorado na perspectiva de Riestra (2021), que integra planejamento, escrita e revisão como dimensões entrelaçadas da produção textual, configura-se como uma ferramenta epistemológica e pedagógica fundamental para superar abordagens fragmentárias e meramente normativas. Tal percurso, ao organizar pedagogicamente os conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e

pragmáticos necessários à escrita argumentativa, transcende a lógica da transmissão de conteúdos isolados para estabelecer uma arquitetura de aprendizagem que espelha a natureza recursiva e dialética da produção textual. Bronckart (1999) sustenta que a produção textual é um processo dialético entre diferentes dimensões da linguagem.

Sua importância reside precisamente na capacidade de fornecer ao docente um trajeto didático que articula os saberes em uma sequência intencional, contextualizada e reflexiva. Ao estruturar o ensino em movimentos interdependentes – do planejamento que antecipa sentidos e interlocutores, passando pela materialização textual que negocia forma e conteúdo, até a revisão como espaço de ressignificação crítica –, o percurso didático permite que a sala de aula se transforme em um laboratório de experimentação linguística, onde os estudantes aprendem a utilizar recursos discursivos, avaliar estratégias argumentativas e refinar suas escolhas linguísticas em função de objetivos comunicativos reais. Riestra (2020) defende que a sala de aula deve funcionar como um espaço de experimentação discursiva.

Mais do que um roteiro, este percurso opera como um dispositivo de mediação pedagógica que torna visíveis os processos cognitivos e sociodiscursivos envolvidos na escrita, permitindo ao professor intervir de maneira precisa e contextualizada em cada etapa, diagnosticando dificuldades, modelando estratégias e favorecendo a autonomia progressiva dos estudantes. Bronckart (1999) concebe o ensino como uma mediação fundamental para o desenvolvimento das capacidades languageiras.

Dessa forma, a organização sistemática dos conhecimentos em um percurso didático, além de otimizar o tempo pedagógico e conferir previsibilidade ao trabalho docente, legitima o ensino da escrita como uma prática social complexa, na qual a forma está a serviço da construção de sentidos e a reflexão metalinguística sustenta o exercício da cidadania; evidenciando, dessa forma, Riestra (2020), que defende que o ensino da escrita deve preparar para o exercício da cidadania discursiva.

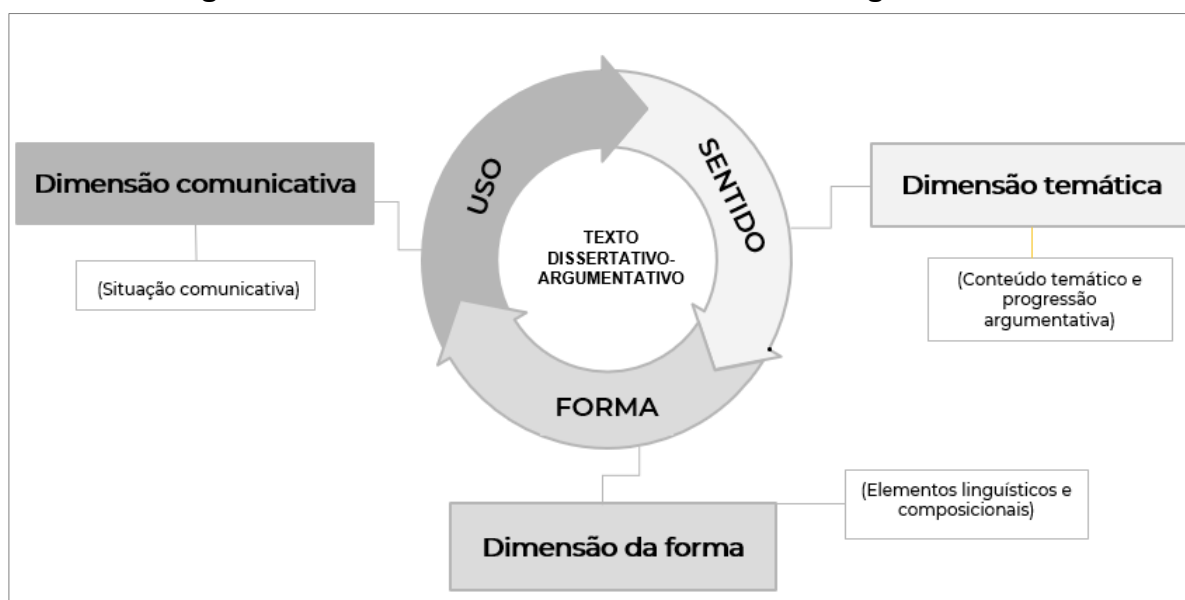
Antes de proceder à sistematização do percurso didático, cumpre destacar, na esteira das contribuições de Riestra (2021), que o trabalho pedagógico com o texto deve estruturar-se a partir de três dimensões indissociáveis: a comunicativa, relacionada ao uso da linguagem em contextos reais de interação; a temática, concernente à construção e articulação de sentidos; e a formal, voltada aos aspectos

linguísticos que materializam o texto (uso-sentido-forma). Esta tríade conceitual reflete a perspectiva de Bronckart (1999) sobre as dimensões do texto.

Essa configuração distancia-se de uma sequência linear ou dicotômica, uma vez que pressupõe uma relação dialética e recursiva entre as dimensões, demandando do professor clareza epistemológica para identificar a qual dimensão pertencem os conhecimentos mobilizados e, sobretudo, o conhecimento didático para articular tais saberes de modo integrado e funcional.

Nessa perspectiva, o texto assume centralidade no trabalho pedagógico, constituindo-se simultaneamente como objeto de estudo e produto de práticas sociais complexas. Para visualizar graficamente essa articulação tridimensional e não hierárquica, a figura a seguir é uma representação esquemática dessas relações, referência para o desenvolvimento do percurso.

Figura 07: Dimensões do texto dissertativo-argumentativo



Fonte: elaboração própria

A Figura 7, construída sob a égide da proposta teórica de Riestra (2020), apresenta que a produção do texto dissertativo-argumentativo se estrutura a partir de três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas. Essa tríade conceitual possibilita uma compreensão abrangente do funcionamento do gênero em sua complexidade real e, também, uma reflexão didática para sua abordagem em sala de aula, permitindo que o ensino articule-se em torno de aspectos significativos.

Além de reconhecer a natureza tridimensional do texto dissertativo-argumentativo, torna-se indispensável correlacionar tais dimensões com os conhecimentos essenciais previamente mapeados a partir das competências do Enem e das habilidades da BNCC, operação que confere concretude pedagógica ao modelo teórico. Essa articulação, representada graficamente na figura abaixo, visa demonstrar como os conhecimentos necessários à produção textual – desde os aspectos sociocomunicativos e argumentativos até os mecanismos linguísticos e normativos – distribuem-se e interligam-se nessas três dimensões, oferecendo ao professor um quadro de referência para planejar intervenções didáticas integradas e contextuais. Dessa forma, o modelo apresentado ilustra a arquitetura interna do gênero e funcionaliza o currículo prescrito, transformando-o em um instrumento vivo e orientado para a prática letrada.

Figura 08: Conhecimentos essenciais para produção do texto dissertativo-argumentativo



Fonte: elaboração própria

Como observa na figura acima, a dimensão do uso, remete à situação comunicativa em que o texto é produzido. Nela se consideram os interlocutores envolvidos, a finalidade comunicativa, o suporte de circulação e, sobretudo, a adequação do gênero textual à situação comunicativa. No caso do texto dissertativo-argumentativo, trata-se de um gênero que exige do estudante o domínio da capacidade de posicionar-se criticamente diante de um problema social.

A segunda dimensão, o sentido, refere-se à construção do conteúdo temático e da progressão argumentativa. Essa dimensão contempla a delimitação do tema, a formulação da tese, a organização das ideias e a coerência global do texto. É nesse nível que se materializa a argumentação, mobilizando repertórios socioculturais, estratégias discursivas e mecanismos de sustentação lógica das posições defendidas.

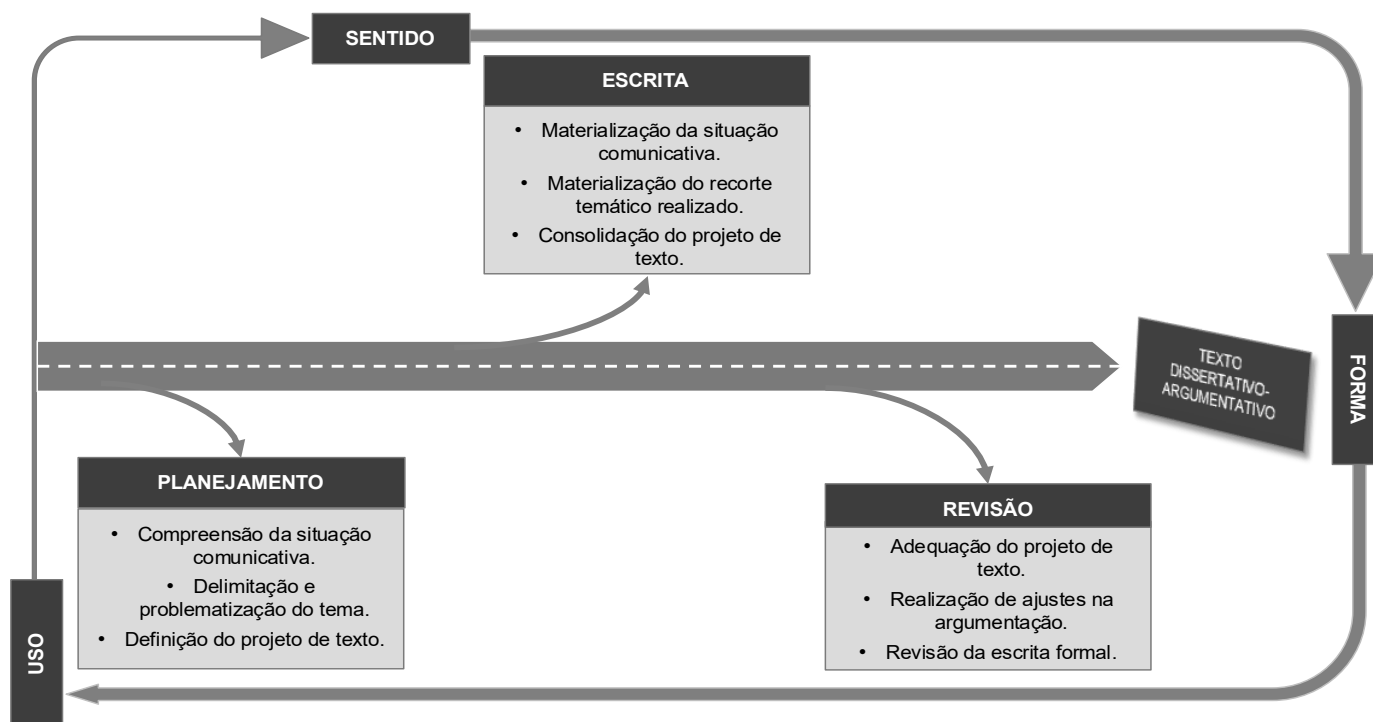
Já a dimensão da forma, que abrange os elementos linguísticos e composicionais que estruturam o texto, inclui a organização em parágrafos, a articulação entre ideias por meio de recursos coesivos, o emprego adequado da escrita formal da língua e a escolha lexical que garante precisão e clareza.

Essa sistematização demonstra que a escrita constitui uma prática social complexa e integrada, na qual diferentes saberes (textual, discursivo, linguístico) articulam-se de maneira indissociável. Na esteira do pensamento bakhtiniano, todo enunciado configura-se como um elo na cadeia da comunicação discursiva, construindo-se sempre em resposta a vozes sociais preexistentes e em antecipação a réplicas futuras, o que confere ao texto seu caráter dialógico e responsivo. Nessa perspectiva, o ensino da produção textual deve fundamentar-se em um quadro teórico-metodológico que transcenda a transmissão de técnicas composicionais, orientando-se para a formação de sujeitos capazes de mobilizar a escrita como instrumento de compreensão e intervenção crítica na realidade.

A partir desses pressupostos, propõe-se um percurso didático específico para o texto dissertativo-argumentativo, organizado em três etapas processuais interdependentes – planejamento, escrita⁷ e revisão – que articulam progressivamente as dimensões comunicativa, temática e formal da produção escrita. Este percurso, detalhado na figura 09, busca traduzir os fundamentos teóricos aqui expostos em uma sequência pedagógica coerente e aplicável, permitindo ao professor guiar o estudante por meio das complexas operações cognitivas e discursivas envolvidas na produção textual.

⁷ Para Flower e Hayes (1981), essa etapa, por transformar as ideias em texto escrito, denomina-se textualização.

Figura 09: Percurso didático para o ensino do texto dissertativo-argumentativo



Fonte: elaboração própria

O trajeto didático apresentado na Figura 09 propõe a organização do ensino da produção do texto dissertativo-argumentativo em três movimentos articulados — planejamento, escrita e revisão — que se desdobram, sem hierarquia rígida, nas dimensões do uso, do sentido e da forma. A opção por um percurso processual está ancorada na concepção da escrita como atividade cíclica, que envolve planejar, textualizar e reescrever, e não um produto estanque.

No planejamento, o trabalho se inicia pelo uso: o estudante situa a produção no contexto proposto (finalidade, interlocutor projetado, suporte de circulação) e confirma porque o gênero será produzido, assegurando pertinência comunicativa desde o ponto de partida — procedimento coerente com a tomada do uso como primeiro passo do percurso didático.

Nesse momento, torna-se indispensável que tenha acesso a textos de referência, de modo a reconhecer as marcas estruturais e composicionais do dissertativo-argumentativo e compreender como se articulam introdução, desenvolvimento e conclusão. Assim como lembra Bakhtin (2011), é preciso que o estudante reconheça os gêneros como formas relativamente estáveis que orientam sua produção; do mesmo modo, Marcuschi (2008) reforça a necessidade de conhecer

o gênero como instrumento de ação social, capaz de oferecer parâmetros concretos para a escrita. O contato com textos considerados exemplos assegura condições para a construção do projeto de texto e sua materialização linguística.

Em seguida, avança para o sentido: interpreta a proposta produção, delimita o tema e formula uma tese inicial, já prevendo caminhos de sustentação argumentativa e os limites do tipo dissertativo-argumentativo em prosa. Nesse momento, é fundamental que o estudante seja orientado quanto à função dos textos motivadores, compreendendo-os como referências que direcionam a leitura, a seleção de argumentos e a abordagem do tema.

A redação, antes mesmo de ser um exercício de escrita, é sobretudo um exercício de leitura e interpretação. Como observam Koch e Elias (2018), o sentido se constrói na interação entre texto e leitor, o que exige do estudante reconhecer as pistas oferecidas pela coletânea e relacioná-las ao repertório sociocultural que mobilizará em seu texto.

Nessa mesma linha, apoiado em Bakhtin (2011), o texto dissertativo-argumentativo deve ser entendido como diálogo com discursos já em circulação, o que torna essencial o envolvimento ativo do estudante em pesquisas, leituras complementares, debates e discussões coletivas, práticas que ampliam as possibilidades argumentativas e favorecem escolhas mais pertinentes para a defesa da tese.

Ainda no planejamento, registra-se um projeto de texto, entendido como a organização prévia da macroestrutura e do encadeamento previsível dos parágrafos. Aqui, o estudante, depois de realizar pesquisas, conhecer bem o tema e explorar diferentes possibilidades de abordagem, precisa ser orientado a selecionar informações, fatos e opiniões de forma criteriosa, evitando tanto escolhas aleatórias quanto esquemas engessados. Como lembra Adam (2019) e Abreu (2010), o estudante deve reconhecer que a sequência argumentativa estrutura a progressão do texto, orientando a articulação entre tese, argumentos e exemplos.

Nesse processo, como observa Geraldi (2013), planejar é um momento formativo essencial, em que o estudante organiza cognitivamente o que deseja comunicar. Plantin (2008) reforça que essa organização não se resume a listar ideias, mas implica construir um encadeamento que dê sentido ao conjunto, e Garcia (2010) acrescenta que é necessário organizar parágrafos consistentes, assegurando clareza

e progressão lógica. O planejamento, portanto, deve levar o estudante a definir a tese, prever os argumentos que a sustentarão e refletir sobre a inter-relação entre eles, garantindo coerência ao longo do texto. Esse exercício inicial assegura que a escrita se configure como resultado de escolhas conscientes e fundamentadas, capazes de sustentar a proposta argumentativa.

A escrita materializa o projeto. No plano do sentido, o estudante distribui os argumentos em uma progressão que sustenta a tese e dialoga criticamente com as vozes sociais convocadas pelo tema; no plano da forma, transforma-se esse percurso em materialidade linguística, articulando introdução, desenvolvimento e conclusão por meio de parágrafos coesos, cada um dedicado a uma ideia central conectada à tese.

Para que essa organização alcance o resultado esperado, é necessário se conheça a estrutura do gênero e o papel de suas partes no encadeamento da sequência argumentativa (Adam, 2019), bem como dominar a construção de parágrafos como unidades de raciocínio (Garcia, 2010). Nesse processo, apoiado em Antunes (2003), sugere-se que o professor conduza o estudante a elaborar o texto parte por parte, parágrafo a parágrafo, de modo que cada unidade seja trabalhada em sua função específica, mas sempre em diálogo com o conjunto. Assim, a escrita deixa de ser vista como um bloco rígido e passa a ser entendida como uma construção progressiva, em que cada segmento contribui para a consolidação do projeto de texto — operações que, aqui, se convertem em práticas conscientes de escrita e não em modelos fixos.

Para que o texto alcance consistência e efetividade, não basta apenas estruturar parágrafos de forma progressiva: é necessário que o estudante assegure a coesão e a coerência do conjunto, articulando as partes do texto por meio de mecanismos de referenciação e operadores discursivos que orientem a leitura. Do mesmo modo, torna-se indispensável o domínio de estratégias argumentativas, como exemplificação, comparação, causalidade, contraposição e recurso à autoridade, de modo a conferir densidade e persuasão à defesa da tese.

Respalado por Plantin (2008) e por Koch e Elias (2018), vale ressaltar que a coerência resulta da articulação entre escolhas linguísticas e efeitos de sentido. Assim, cada parágrafo, além de desempenhar sua função estrutural, deve também cumprir uma função argumentativa, garantindo que o texto dissertativo-argumentativo

se apresente como um percurso lógico e persuasivo, em que forma e conteúdo convergem para a consolidação do projeto de texto.

A revisão fecha e relança o ciclo. Aqui, não se deve apenas detectar desvios, a revisão deve confrontar uso, sentido e forma: reexamina a adequação ao propósito comunicativo e ao interlocutor; verifica a consistência do posicionamento, a suficiência do repertório e a progressão dos argumentos; e aprimora a textualização, revisando coesão, organização dos parágrafos, correção gramatical e registro formal. Nesse processo, cabe ao estudante reler criticamente seu próprio texto, identificando pontos frágeis e buscando soluções. No entanto, para que a revisão se converta em aprendizagem efetiva, é indispensável a presença da correção orientada, que não se limita a apontar falhas, mas que intervém no texto com propostas de reelaboração.

Como observa Ruiz (2010), a correção deve ser compreendida em sua dimensão interventiva e reescritural, conduzindo o estudante a reescrever trechos, reorganizar argumentos e reconstruir passagens que enfraquecem o texto. Dessa forma, a revisão e a correção, articuladas, configuram-se como momentos constitutivos do processo de escrita, indispensáveis para que a redação se apresente como resultado de escolhas conscientes e progressivamente amadurecidas.

Nesta perspectiva, o percurso proposto nesta pesquisa integra operações de planejamento, que, ancoradas no uso, já projetam a construção de sentido; de escrita, que articulam sentido e forma na formulação da tese e na sustentação da argumentação; e de revisão, que reequilibra as três dimensões e devolve o texto ao circuito comunicativo com maior consistência.

Esse percurso didático proposto para o texto dissertativo-argumento configura-se como coerente com a concepção do texto como prática social e com a centralidade que assume no ensino de Língua Portuguesa previsto nas Diretrizes Curriculares, transformando as orientações em princípios didáticos de caráter formativo. Trata-se, portanto, de uma proposta voltada à formação de estudantes escritores capazes de mobilizar conhecimentos de maneira consciente e de intervir criticamente por meio da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação dedicou-se a investigar os conhecimentos indispensáveis para a produção de textos dissertativo-argumentativos no Ensino Médio, com o propósito final de elaborar um percurso didático que pudesse servir de guia orientador para a prática docente. Ao longo deste estudo, tornou-se evidente que a proficiência escritora almejada transcende em muito a simples obediência a normas gramaticais, constituindo-se, na verdade, como uma competência complexa e multifacetada, fundamentada em uma pluralidade de saberes inter-relacionados.

Nessa perspectiva, a fundamentação teórica utilizada nesta pesquisa reafirmou a concepção da escrita como uma atividade sociocomunicativa, um processo interacional e não um produto meramente formal. A partir desse entendimento, a análise do texto dissertativo-argumentativo sob a ótica de teóricos como Bronckart, Koch e Adam permitiu compreendê-lo como uma construção que se vale predominantemente da sequência argumentativa, mas que dialoga com outras sequências textuais, exigindo do produtor um domínio consciente de mecanismos de coerência, coesão e, sobretudo, de estratégias de argumentação eficazes para sustentar um ponto de vista.

Ao articular essa base teórica com a realidade educacional, a discussão sobre o currículo e as práticas de ensino de Língua Portuguesa desvelou a necessidade de romper com a dissonância entre a centralidade do texto preconizada pelos documentos oficiais e a realidade observada em muitas salas de aula. Nesse contexto, a reflexão destacou que a tendência à fragmentação do ensino, com foco em habilidades isoladas, e uma dicotomia persistente entre teoria gramatical e prática de produção textual deve ser superada nas escolas brasileiras. Além disso, evidenciou-se que a reescrita, etapa crucial no processo de desenvolvimento do estudante, tem sido frequentemente negligenciada, sendo tratada como uma correção de erros pontuais e não como uma revisão profunda do texto em suas diversas dimensões, o que demanda sua ressignificação urgente.

Diante desse cenário, a análise permitiu identificar e sistematizar os conhecimentos indispensáveis à produção proficiente, que podem ser associados às dimensões comunicativa, temática e formal, categorizados como: (i) conhecimento sociocomunicativo, relativo à compreensão da situação de produção (interlocutor,

finalidade, gênero); (ii) conhecimento sobre a macroestrutura argumentativa (tese, argumentos, contraargumentos e proposta de intervenção); (iii) conhecimento linguístico-discursivo, que abrange o domínio da coerência, coesão, modalização e variedade padrão; (iv) conhecimento de mundo, essencial para embasar a argumentação com repertório sociocultural válido. A partir dessa sistematização, a articulação orgânica desses conhecimentos deu origem a um percurso didático em etapas sequenciais, oferecendo ao professor um roteiro para transpor didaticamente os conhecimentos para a prática.

Dessa forma, confirma-se que os objetivos propostos para esta pesquisa foram integralmente alcançados. Não apenas a investigação identificou e descreveu os conhecimentos essenciais envolvidos na produção do texto dissertativo-argumentativo, mas também cumpriu seu propósito aplicado ao elaborar uma proposta pedagógica concreta e fundamentada.

Quanto às suas contribuições, espera-se que este trabalho apresente relevância dupla. No plano teórico, dialoga e articula conceitos de autores consagrados no campo do estudo do texto e do ensino da escrita, organizando-os em torno de uma problemática prática. No plano metodológico, sua principal contribuição reside na oferta de um instrumento prático – o percurso didático – que busca auxiliar o professor de Ensino Médio a superar abordagens estritamente instrumentais, adotando uma prática pedagógica reflexiva e centrada no desenvolvimento efetivo da competência escritora do estudante.

Reconhece-se, contudo, as limitações inerentes a este estudo. Por tratar-se de uma pesquisa de natureza teórico-aplicativa, o percurso didático aqui proposto carece de validação empírica em larga escala e em contextos educacionais diversos. Ademais, a complexidade do processo de escrita impede que se esgote em um único trabalho a discussão sobre todos os fatores nela envolvidos.

Nesse sentido, abre-se um leque de possibilidades para pesquisas futuras. Recomenda-se, assim, a implementação controlada e a avaliação sistemática da proposta em salas de aula específicas, a fim de aferir sua eficácia e refinar suas etapas. Igualmente relevantes seriam investigações sobre estratégias específicas para o ensino de argumentação, o desenvolvimento do repertório sociocultural ou a integração da multimodalidade e do letramento midiático no ensino da dissertação. Por fim, estudos focados na formação de professores para atuarem sob

essa perspectiva são fundamentais para que propostas como esta possam ser efetivamente incorporadas à prática escolar.

Em síntese, espera-se que esta dissertação possa servir como um subsídio valioso para educadores e pesquisadores, reafirmando o papel da escola como espaço privilegiado para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de usar a palavra escrita com clareza, consistência e responsabilidade para intervir de forma consciente e argumentada na sociedade. Dessa maneira, o texto dissertativo-argumentativo deixa de ser visto como um fim em si mesmo – uma mera exigência avaliativa – e assume seu lugar como ferramenta fundamental para o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. *A arte de argumentar*. 13. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.
- ADAM, Jean-Michel. *Tipos de texto e protótipos*. Tradução de Moisés Alves Cavalcante. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- ADAM, Jean-Michel. *A noção de texto* [recurso eletrônico]. Tradução: Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto e Luís Passeggi; revisão técnica da tradução: João Gomes da Silva Neto. Natal, RN: EDUFRN, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br>.
- AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris; Moisés Olímpio-Ferreira. Tradução de Angela M. S. Corrêa et al. 1. ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.
- ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Ir além dos elementos linguísticos do texto: um desafio para os interlocutores*. In: _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. Questões envolvidas na análise de textos. In: _____. *Análise de textos: fundamentos práticos*. São Paulo: Parábola, 2010.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- AULETE DIGITAL. *Didatização*. Lexikon Editora Digital, [s.d.]. Disponível em: <https://aulete.com.br/didatizacao>. Acesso em: 6 out. 2025.
- AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962. Traduzido para o português como: *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 1. ed. brasileira; 4. reimpr. 2022.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. reimpr. da 1. ed. de 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNÁRDEZ, Enrique. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, jan./jun. 2002.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Cartilha do Participante – Redação no Enem 2024*. Brasília, DF: INEP, 2024.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEN, Clécio. *O ensino da escrita no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

CARRETER, Fernando Lázaro. *Diccionario de términos filológicos*. 3. ed. Madrid: Gredos, 1968.

CAVALCANTE FILHO, Urbano. Estratégias de leitura, análise e interpretação de textos na universidade: da decodificação à leitura crítica. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, v. XV, n. 5, t. 2, p. 1721, 2011.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. *Linguística textual e argumentação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. 1. ed. 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2024.

DUCROT, Oswald. *Provar e dizer: leis lógicas e leis argumentativas*. São Paulo: Global, 1981.

SOUZA, Edna Guedes de. Dissertação: gênero ou tipo textual. In: DIONISIO, Angela Paiva; BESERRA, Normanda da Silva. et al. (Orgs). *Tecendo textos, construindo experiências*. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

EISNER, Elliot W. *The educational imagination*. New York: Macmillan, 1985.

FIGUEIREDO, Luiz Carlos. *A redação pelo parágrafo*. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.

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

FLICK, Uwe. *Designing qualitative research*. London: SAGE Publications, 2007.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, Urbana, v. 32, n. 4, p. 365-387, dez. 1981.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar*. 25. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012. p. 59–79.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. (Coleção Linguagem).

GIROUX, Henry A. *Theory and resistance in education*. 2. ed. London: Routledge, 2011.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da produção à reescrita textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HARPER, Douglas. *Online etymology dictionary*. Disponível em: <https://www.etymonline.com/>. Acesso em: 16 de maio de 2025.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2014.

LACERDA DA SILVA, Janaína. *Percurso teórico-metodológico de desenvolvimento de habilidades linguístico-textual-discursivas em gêneros argumentativos no Ensino Médio*. 2024. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

LEVINSON, Stephen C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2020.

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

MARCUZZO, Patrícia. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 36, p. 3–17, jun. 2008.

MEDEIROS, J. B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 66-89.

OLIVEIRA, Desirée de Almeida. A preparação de imigrantes haitianos para a produção da Redação do Enem. 2019. [manuscrito].

PACHECO, José Augusto. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

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

PERRENOUD, Philippe. O conceito de competência em uma perspectiva de integração e mobilização de conhecimentos. In: PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 3, p. 23-35.

PLANTIN, Christian. A argumentação. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Na ponta da língua; 21).

POSSENTI, Sírio. Enunciação, autoria e estilo. *Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 10, n. 15, p. 15–21, jan./jun. 2001. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.v10.n15. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/download/242/141#page=15>. Acesso em: 24 jul. 2025.

RIESTRA, Dora María. ¿En qué consiste enseñar los géneros textuales en la escuela? *Revista da ANPOLL*, v. 51, n. 2, p. 82–99, jul./dez. 2020.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184–207.

ROJO, Roxane (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. (Estratégias de ensino; 40).

RUIZ, Eliane Maria Severino Donaio. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALZEDAS, Nelyse A. Melro; PACCOLA, Rivaldo Alfredo. Texto: uma busca de definição. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 46, n. 4, p. 1027-1040, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/el.v46i3.1726>.

SANTOS, Letícia. Argumentos coringas e a influência na autoria de textos dissertativos-argumentativos: análise de redações do site Brasil Escola. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane; CORDERO, Glais Sales (org.). *Gêneros orais e escritos na escola: da teoria à prática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

SEARLE, John R. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SENA, Odenildo. *Engenharia do texto: Um caminho rumo à prática da boa redação*. 4ª ed. revista. Manaus: Editora Valer, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Bruna Costa. “Eu não trabalho de outra forma, eu penso Enem”: a proposta de redação do Enem e suas implicações no trabalho com produção de texto em sala de aula. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOBRINHO, Viviane Vieira de. Índícios de autoria em textos dissertativo-argumentativos do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, Campinas, v. 28, n. 3, p. 331–339, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/W9NdKLL7Smm57vThFvMQv4F>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SQUARISI, Dad; SALVADOR, Paulo José Cunha. *Escrever melhor: guia para passar os textos a limpo*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Metodologia da pesquisa: construindo caminhos*. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2010.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

ZABALA, Antoni. O conceito de competência na prática educativa. In: ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 4, p. 39-48.