

## **ESCREVER PARA A PROVA E ESCREVER PARA A VIDA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO**

*WRITING FOR THE EXAM AND WRITING FOR LIFE: PERSPECTIVES ON THE TEACHING OF WRITING IN UPPER SECONDARY EDUCATION*

**Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca<sup>1</sup>, Gustavo Augusto de Abreu Clevelares<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)*  
<https://orcid.org/0000-0002-7643-0424>  
E-mail: [aytel.marcelo@cefet-rj.br](mailto:aytel.marcelo@cefet-rj.br)

<sup>2</sup> *Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)*  
<https://orcid.org/0000-0002-0212-9479>  
E-mail: [gustavo.clevelares@cefet-rj.br](mailto:gustavo.clevelares@cefet-rj.br)

*Recebido em 10 fev. 2026*

*Aceito em 10 mar. 2026*

**Resumo:** Neste artigo, examinamos duas práticas de escrita desenvolvidas no Ensino Médio de uma instituição pública, tomando-as como oportunidades de compreender como o ensino de língua portuguesa pode articular, simultaneamente, exigências de avaliações externas e uma formação linguística, crítica e cidadã mais ampla. A partir de referenciais sociointeracionistas e da concepção bakhtiniana de gêneros discursivos, discutimos como a escrita na escola, tratada como prática social situada, ultrapassa a noção restrita de “redação escolar” e se afirma como espaço de participação, agência e intervenção no mundo. A análise das experiências pedagógicas destaca que o domínio do gênero requerido pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) depende não apenas de conhecimentos linguístico-discursivos específicos, mas também de condições de acesso a bens culturais, por parte tanto dos estudantes quanto de seus professores. Defendemos que iniciativas sistemáticas de leitura, análise e produção textual permitem enfrentar tais desigualdades sociais, ampliando a autonomia intelectual dos jovens e fortalecendo sua inserção qualificada na vida pública. Logo, as práticas analisadas revelam que integrar dimensões cognitivas, linguísticas e socioculturais no trabalho com textos possibilita devolver centralidade à escrita na escola e consolidar um ensino capaz de articular preparo para exames, formação crítica e democratização das oportunidades educacionais.

**Palavras-chave:** práticas de escrita; Enem; artigo de opinião; formação cidadã; escola pública.

**Abstract:** This article examines two writing practices implemented in the final years of secondary education at a public institution, approaching them as opportunities to understand how the teaching of Portuguese can simultaneously articulate the demands of external large-scale assessments and a broader linguistic, critical, and civic formation. Drawing on sociointeractionist frameworks and the Bakhtinian conception of discourse genres, the text discusses how writing – understood as a situated social practice – surpasses the restricted idea of the “school essay” and constitutes a space for participation, agency, and intervention in the world. The analysis of the pedagogical experiences emphasizes that mastering the genre required by the Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) depends not only on specific linguistic-discursive knowledge but also on the availability of cultural resources for both students and teachers. The article argues that systematic initiatives of reading, analysis, and textual production help confront such inequalities, expanding students’ intellectual autonomy and strengthening their qualified participation in public life. Therefore, the practices examined reveal that integrating cognitive, linguistic, and sociocultural dimensions into writing instruction reinstates the centrality of writing in schooling and consolidates an educational approach capable of combining exam preparation, critical formation, and the democratization of educational opportunities.

**Keywords:** writing practices; Enem; opinion article; civic formation; public school.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto procura refletir a respeito de duas práticas de escrita desenvolvidas no Ensino Médio, especificamente em uma escola técnica pertencente à rede federal de ensino, as quais objetivaram, como resultados pedagógicos e sociais, tanto o domínio do gênero discursivo cobrado em exames de larga escala, com enfoque no Exame Nacional do Ensino Médio, quanto o desenvolvimento de habilidades comunicativas, cognitivas e socioculturais indispensáveis para sujeitos em formação na educação básica, como previsto em documentos oficiais, tal qual a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a partir do estudo do gênero artigo de opinião. Nesse sentido, a escrita, enquanto prática de linguagem essencial a ser desenvolvida em todos os níveis de escolaridade na educação básica, materializa-se no trabalho com textos ao ser colocada em centralidade no processo de ensino de língua portuguesa.

Nossa provocação inicial, na condição de professores e pesquisadores, reside na proposição de que o ensino-aprendizagem de textos, em especial no contexto da escola pública, não pode, em nenhuma hipótese, renunciar os desafios que envolvem os educadores na formação plena de cidadãos que estejam atentos às demandas do mundo contemporâneo. De mesmo modo, reconhecemos que esse processo também não pode negligenciar os conhecimentos linguístico-discursivos necessários para que esses estudantes, em equiparação com os demais participantes dos exames nacionais de acesso ao Ensino Superior, possam obter êxito nas redações de vestibular mediante o desenvolvimento do domínio formal de textos e de sua consciência crítica. Dentre todas as complexidades envolvidas nesse processo, o desafio central é desenvolver atividades que abarquem ambas as perspectivas político-pedagógicas, aliando-se também a um currículo institucionalmente definido.

De início, no cenário da educação pública brasileira, um problema se evidencia quando a escrita no escopo escolar, que deveria ser reconhecida enquanto prática de linguagem ampla, situada e dialógica – tal como vem sendo proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999) à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) –, é comumente reduzida ao conhecimento dos aspectos composicionais, linguísticos

e estilísticos do formato genérico e historicamente concebido como “redação escolar”. Ao limitar o exercício da escrita a esse único horizonte, priva-se o sujeito em formação de experimentar a diversidade de gêneros discursivos variados que circulam no espaço social, restringindo, portanto, seu acesso a modos outros de produção criativa, de construção de sentido e de intervenção na realidade em que está inserido. Se somente assim é feito o trabalho com textos, a escola corre o risco de reforçar uma concepção meramente instrumental da escrita, convertendo-a em técnica de aferição de grau e não em prática de linguagem capaz de ampliar repertórios críticos e, ainda mais significativo, promover autonomia social e cultural dos estudantes.

Buscando apresentar algumas práticas de ensino-aprendizagem textualmente engajadas com a realidade, bem como refletir sobre seus processos constitutivos, foram selecionadas duas experiências pedagógicas para discussão neste artigo: um projeto de ensino voltado à criação de um laboratório de elaboração textual com ênfase na preparação para exames de larga escala e uma sequência didática de produção de artigos de opinião ancorada no trabalho com modelos jornalísticos. Ambas as iniciativas apresentadas, desenvolvidas em uma escola pública no Rio de Janeiro, constituem um recorte privilegiado, com ressalvas ao uso desse termo, para a análise das atividades de produção de textos no Ensino Médio, na medida em que se afastam do horizonte apenas normativo da escrita preparatória de alguns cursos para um campo de práticas situadas, socialmente reguladas e historicamente constituídas em perspectivas sociointeracionista.

Operando, portanto, com a noção de gêneros discursivos a partir da tese de que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 262), as experiências pedagógicas discutidas nas próximas seções vão ao encontro de perspectivas teóricas que compreendem a escrita como prática social, atravessada por regimes de circulação, expectativas de leitura e disputas de legitimidade. Nesse viés, ancorados na perspectiva de Kleiman (2010), defendemos que o processo de ensino da escrita deve elencar como horizontes de partida e de chegada diversas práticas sociais, considerando que é desse contexto comunicativo que surgem as demandas, as exigências e os paradigmas de interação que serão mediados por diversos gêneros discursivos no contemporâneo. Com efeito, o recorte empírico aqui

mobilizado permite observar as complexidades recorrentes no domínio da escrita formal por estudantes do último nível da escolarização básica, bem como evidenciar as potencialidades formativas que emergem quando a escola se torna efetivamente um espaço de experimentação, mediação e reflexão crítica.

## **1. DEMOCRATIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ENVOLVIDAS NO GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM**

Se a produção escrita requerida na prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio pode ser compreendida não apenas como um dispositivo avaliativo de determinadas competências linguísticas do participante, mas também como uma arena de formação discursiva em que se projetam expectativas pedagógicas e se verificam retratos socioeconômicos sobre a escolarização no país, então é possível apostar na hipótese de que o ensino do gênero discursivo definido como redação do Enem (Silva; Cavalcante, 2023), sobretudo inserido no contexto de profundas desigualdades da escola pública, vai além de um mero treinamento para uma prova nacional em larga escala e se inscreve, ainda mais politicamente, no horizonte delineado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) a respeito da formação cidadã de sujeitos em formação.

Mediante essa concepção, o gênero discursivo exigido pelo Enem e criado por seu contexto de produção – o qual é estruturado pela articulação entre posicionamento crítico frente a um problema central, repertório sociocultural legitimado e proposta de intervenção exequível – opera também como um paradigma de exercício efetivo de práticas de cidadania, em que os atores sociais são convocados a mobilizar habilidades argumentativas que a própria BNCC (Brasil, 2018) entende como fundamentais para a construção de sujeitos capazes de interpretar conflitos e intervir eticamente no mundo. Como explícito na última versão da Cartilha do Participante do Enem, atualizada em 2025 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), “a prova de redação exigirá [...] a produção de um texto dissertativo-argumentativo, em modalidade escrita formal da

língua portuguesa, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (Brasil, 2025, p. 5).

Diferentemente da dissertação escolar tradicional, que, por seu caráter abrangente, comumente se organiza em torno de sequências textuais menos rígidas quanto à estrutura a propósito da exposição de ideias e da argumentação a partir de uma opinião, a redação do Enem constitui um gênero discursivo bastante singular, o que se comprova, a partir da definição bakhtiniana de gênero, “não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (Bakthin, 2011, p. 261). A redação no Enem demanda, nesse viés, exigências de natureza composicional, discursiva e pragmática as quais a singularizam enquanto gênero, tal como a necessidade um posicionamento crítico em diálogo com o repertório sociocultural do autor; a imposição de uma organização estrutural rígida em quatro parágrafos específicos e orientada por competências padronizadas; e, mediante o princípio da cidadania, há também a obrigatoriedade incontornável de elaboração de uma proposta de intervenção detalhada, exequível e coerente com a argumentação construída.

Sob a perspectiva textual-discursiva de que a escrita é uma prática de linguagem que, entre inúmeros benefícios, possibilita aos estudantes a mobilidade social pelo acesso ao Ensino Superior, a produção da redação no gênero exigido e construído pelo Enem deixa de ser somente uma atividade alternativa à escola, muitas vezes fora dos currículos, e passa a constituir uma ferramenta de disputa tanto pedagógica quanto política: ao mesmo tempo em que seu processo de ensino-aprendizagem pressiona os docentes a desenvolverem práticas pedagógicas de leitura e escrita engajadas com o futuro dos estudantes, expõe as desigualdades estruturais que, não raro, atravessam o acesso a bens culturais tanto de discentes quanto de docentes. Isso evidencia que, na produção escrita realizada no espaço supostamente impessoal do texto dissertativo-argumentativo do Enem, sobretudo na rede pública de ensino, manifestam-se marcas da desigual distribuição de oportunidades formativas no país para estudantes e professores.

O que essa concepção também revela é que escrever é uma prática de linguagem capaz de construir uma das principais funções da escola, que é a

emancipação social e intelectual, levando o aprendiz, em meio ao processo executivo de desenvolvimento cognitivo, a enfrentar as tensões entre o conjunto ideal de competências que orienta avaliações de larga escala e a materialidade das condições concretas de quem escreve. Se, por um lado, estudantes da escola pública demandam conhecimentos mais aprofundados acerca do gênero discursivo da redação do Enem a eles pouco oferecidos, por outro, inúmeros docentes também permanecem muitas vezes negligenciados das nuances e dos detalhes envolvidos nas competências avaliativas de redações nos vestibulares, não raro sigilosos e/ou com acesso pouco publicizado.

No âmbito específico do trabalho com textos no Ensino Médio, a integração de dimensões cognitivas, linguísticas e culturais da leitura e da escrita reúne condições para ampliar a autonomia intelectual dos estudantes, fortalecendo desde a competência argumentativa necessária aos vestibulares até o manejo mais sofisticado do vocabulário em língua materna, o que, no contexto de ensino-aprendizagem, abarca inúmeros gêneros discursivos, incluindo aí o gênero discursivo redação do Enem. Ao colocar, assim, tais concepções teórico-críticas em prática, o docente de língua materna consolida-se como figura fundamental para contribuir para o desenvolvimento de sujeitos que participam de modo mais consciente e qualificado da vida pública, do debate democrático e dos processos de alcance de outros patamares de escolarização.

Não por acaso, na BNCC (Brasil, 2018), na apresentação das competências e habilidades que orientam a formação na educação básica, defende-se que, especificamente nessa etapa final da escolarização, isto é, ao longo do Ensino Médio, os estudantes

[...] já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 64).

O que parece ficar evidente, a partir das proposições desse documento norteador do ensino, sobretudo no contexto da última etapa da escolarização básica, é que a escrita, enucleada enquanto prática social dialógica (Bakhtin, 2011), precisa efetivamente ampliar as possibilidades de fruição, de elaboração e circulação de saberes, de leitura crítica, de intervenção no mundo e, sobretudo, de participação efetiva das juventudes na prática social (Kleiman, 2010). Em outras palavras, escrever não se restringe, portanto, a uma prática de linguagem isolada e descontextualizada, como era concebido até meados da década de 1980, mas, ao contrário, constitui-se como uma maneira de situar-se na realidade do mundo e de intervir nas dinâmicas que o compõem.

Considerando essas afirmações, atividades de interpretar e produzir textos envolvem, ainda que muitas vezes de modo imperceptível, um processo ético de posicionamento diante das experiências sociais e, inclusive, das tensões que atravessam a vida coletiva, sobretudo se levarmos em conta o contexto desafiador das práticas pedagógicas no escopo da escola pública, historicamente marcada por desigualdades de acesso a bens culturais por parte dos seus estudantes e, não raro, pelos próprios docentes, inseridos em estruturas socioeconômicas desfavoráveis. Diante disso, no processo de ensino de língua materna na escola básica em perspectiva sociointeracionista, escritores e leitores se veem convocados a reconfigurar continuamente o modo como se relacionam com a linguagem, reconhecendo nela um espaço produtivo de elaboração ética em compromisso dialógico com o outro em diversas funções sociais.

Ora, cumprindo sua função social mais ampla, “do ponto de vista sociointerativo, produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo. [...] Para que o jogo ocorra, todos devem colaborar. [...] A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas” (Marcuschi, 2008, p. 77-78). Quando esse jogo se efetiva enquanto prática pedagógica socialmente engajada, constitui-se uma espécie de pacto não declarado entre sujeitos distintos em processo formação – pacto esse que sustenta a alteridade e afirma a linguagem como lugar de fortalecimento mútuo e de criação de horizontes social e culturalmente partilháveis. Com efeito, a escrita se torna mais agentiva (Cf. Bazerman, 2011), tendo em vista que

o sujeito se posiciona criticamente acerca dos sentidos que lhes são apresentados por via de outros textos.

Em sentido politicamente comprometido, portanto, é imperativo ao docente, no processo de ensino-aprendizagem focado em textos, principalmente no Ensino Médio, articular a demanda pragmática e legítima pela aprovação em exames vestibular ao horizonte formativo mais amplo da educação básica, a qual, pelo princípio da cidadania, busca formar sujeitos críticos, éticos e participantes da vida social, como sublinham os princípios orientadores do ensino de língua portuguesa encontrados na BNCC (Brasil, 2018), em que se destaca o desenvolvimento de habilidades por meio de gêneros discursivos. Nessa articulação proposta, o ensino de língua materna adquire feição dupla: desenvolve as competências linguísticas necessárias e, no ato mesmo de ler e escrever, projeta a possibilidade de futuros mais democráticos e afirmativos para os estudantes.

Encarando esse contexto teórico-crítico e político aqui discutido, surgiu nossa indagação principal: como devolver centralidade à escrita em contextos escolares atravessados por múltiplas demandas curriculares teóricas, avaliações externas de larga escala e, muitas vezes, intensivas desigualdades de acesso a bens culturais fundamentais à produção de conhecimento? Essa interrogação, mesmo sem ser plenamente respondida, orientou a experiência a ser relatada nesta seção, que foi a elaboração e a execução do projeto de ensino intitulado *LETRA – Laboratório de Elaboração Textual e Redação Avançada*, pensado e desenvolvido por três docentes de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira ao longo do ano letivo de 2025.

Longe de considerar uma tarefa restrita ao currículo escolar, defendemos que a composição de textos escritos consiste em uma habilidade – um saber-fazer – complexa e multifacetada, haja vista requerer a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento, tais como domínio de convenções gráficas, de normas gramaticais, de mecanismos coesivos, de repertório sociocultural diversificado, entre outras (Bernardo, 2000). No contexto de uma atividade pedagógica, torna-se incontornável a noção de que, para escrever com eficiência e confiança, é necessária a prática constante dessa atividade cognitiva, respondendo eticamente, em textos críticos, às inúmeras exigências que a sociedade contemporânea impõe aos sujeitos.

Diante do protagonismo das redações nos exames de larga escala, não é razoável negar que o ato de escrever tornou-se uma ação indispensável não somente para aferição do conhecimento linguístico e enciclopédico dos estudantes, como também para o exercício ético da cidadania e da chance de mobilidade social. Por isso, as principais avaliações de ingresso ao Ensino Superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio e os outros vestibulares do país, atribuem substancial peso à prova de redação, o que levou, nos últimos anos, à criação de inúmeros cursos extracurriculares preparatórios e à popularização de plataformas digitais dedicadas a corrigir textos dissertativo-argumentativos com base em critérios específicos propostos pelas bancas avaliadoras.

Embora as composições escritas formais sejam parte indispensável ao alcance dos estudantes a novos níveis de ensino e patamares sociais, sabe-se que substancial parcela dos jovens matriculados na rede pública não tem acesso a ferramentas complementares de estudo, as quais, na maioria dos casos, cobram mensalidades impraticáveis a esses estudantes. Frente a esse desafiador cenário educacional socioeconômico marcado pela exclusão na rede pública de ensino, foi desenvolvido o *LETRA – Laboratório de Elaboração Textual e Redação Avançada*, que pretendeu ser um recurso especializado de aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo, com base na análise criteriosa das competências avaliadas no Enem e nos vestibulares, promovendo uma preparação específica do estudante para essas avaliações. Se, por um lado, aspectos acadêmicos são aprimorados com a produção textual na escola, por outro, a escrita faz parte do enfrentamento de complexas questões político-sociais contemporâneas relativas ao dificultoso acesso às universidades estaduais e federais no contexto brasileiro.

Na instituição em que o trabalho foi desenvolvido, apesar de a disciplina curricular de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira buscar abordar todas as práticas de linguagem de “leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica” (Brasil, 2018, p. 67), em conformidade com os documentos orientadores do ensino, é inegável a grande demanda de parcela dos discentes do por mais oportunidades de preparação para as provas de redação para além da escola – tarefa a qual, infelizmente, um único professor regente muitas vezes não consegue efetivar devido às outras demandas que envolvem a prática docente em uma

instituição pública voltada ao ensino, à pesquisa e à extensão. Este projeto de ensino proposto, portanto, pretendeu ser, antes, a execução de um método de preparação – caminho pelo qual se chega a um ponto – para estudantes interessados nos exames vestibulares, sem também deixar de constituir como um apoio aos docentes de língua materna da instituição.

Esclarecemos que a proposta de um projeto de ensino no formato de laboratório foi pensada a partir da convicção de que práticas pedagógicas voltadas à escrita, quando sistematizadas e refletidas criticamente enquanto processo contínuo e modulado, podem produzir avanços relevantes tanto no fazer docente quanto no modo com o qual os estudantes se relacionaram com seus próprios textos, sobretudo em contextos de aquisição de conhecimento para realização de exames vestibulares. Percebemos, assim, frente às configurações do recorte de produção voltado à preparação de jovens muitas vezes em vulnerabilidade socioeconômica para a realização da escrita em vestibulares, a eficácia do caráter processual do ensino-aprendizagem da escrita formal, o qual é aprimorado paulatinamente a cada composição textual. Dessa forma,

Considerar a produção textual como um processo implica compreender como o texto é produzido, como ganha determinada forma; descobrir o que acontece durante o ato da produção e como, na escola, o professor pode interferir para modificar o resultado final. Vale esclarecer que os PCN e a BNCC optam pelo uso da expressão “produção textual”, apoiando-se na crença de que a comunicação linguística e a produção discursiva em geral não ocorrem por unidades isoladas, como fonemas, palavras, frases, mas por unidades maiores, os textos (Santos; Riche; Teixeira, 2025, p. 251).

Partindo dessa metodologia processual da escrita (Santos; Riche; Teixeira, 2005) e da noção de que “aprende-se a escrever, escrevendo” (Lerner, 2002, p. 61), foi criado e mantido um espaço on-line de acompanhamento contínuo da produção textual dos estudantes, no qual o texto é compreendido menos como produto acabado e mais como percurso, espaço de negociação de sentidos e exercício de autoria situada. Assumindo o método processual inerente a um laboratório de escrita, o projeto de ensino não se propôs a substituir o trabalho com textos já desenvolvido nas aulas regulares de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, que procuram, baseados nas normativas curriculares, dar enfoque a outros processos linguístico-literários e outros gêneros discursivos. Pensado enquanto intervenção didático-pedagógica, o

objetivo maior do projeto foi atuar de forma complementar e alternativa, tensionando limites do currículo institucionalmente definido pela escola e oferecendo condições materiais e simbólicas para que a escrita pudesse ser exercitada com maior frequência, acompanhamento e profundidade por estudantes interessados na preparação para exames de larga escala.

De acordo com a pesquisadora Delia Lerner, ensinar práticas sociais, como a habilidade de escrita, é um desafio complexo, uma vez que tais práticas “mostram-se totalidades indissociáveis, dificilmente sequenciáveis”, associadas a muitos componentes implícitos os quais “não podem ser transmitidos oralmente e que só podem ser comunicados quando exercidos” (Lerner, 2012, p. 61), em atividades concretas, isto é, em situações práticas e específicas de produção. Diante desse desafio, a consciência do professor sobre seu papel nesse percurso é fundamental – como escritor mais experiente e dotado de ferramentas teóricas, precisa orientar os estudantes em todas as decisões envolvidas no ato de escrever, desempenhando, portanto, a função de mediador. Com o projeto de ensino apresentado, propôs-se uma metodologia analítica e processual de mediação entre o estudante, o texto, a sociedade e as especificidades dos exames externos à instituição mediante uso de recursos tecnológicos.

Para que fosse alcançado o êxito esperado, o processo metodológico do projeto de ensino constituiu-se dos diferentes módulos de trabalho listados a seguir: (i) utilizou-se o *Microsoft Teams*, plataforma já disponível em toda a instituição; (ii) foi criada uma equipe virtual colaborativa, cujos proprietários eram os docentes responsáveis – um coordenador e dois colaboradores –, de modo que todos os estudantes que integravam o público-alvo do projeto se tornassem membros participantes e tivessem acesso facilitado a todo o conteúdo disponibilizado; (iii) foram publicados materiais de estudo teórico e de aprimoramento de repertório sociocultural, bem como foram disponibilizadas revisões de conteúdos imprescindíveis à escrita no Enem e nos vestibulares; (iv) houve interação com o público-alvo do projeto por meio de comentários em redações e de conversas particulares com a ferramenta *chat*; e (v) foram apresentadas propostas temáticas quinzenais de redação, com a intenção de que aos estudantes interessados fosse disponibilizada a oportunidade de leitura, análise, correção, devolutiva e reescrita de seu texto.

Como exemplo dos resultados alcançados, apresentamos a seguir um texto dissertativo-argumentativo produzido por uma estudante da 3ª série do Ensino Médio para a seguinte temática: “Formas de combate à cultura de importunação sexual na sociedade brasileira”. Na constituição da proposta de redação, formatada com base no gênero discursivo redação do Enem, foram oferecidos quatro textos motivadores: (i) um quadro informativo com o conceito de importunação sexual; (ii) um excerto jurídico sobre a distinção entre assédio e importunação sexual; (iii) uma notícia sobre um episódio recente de importunação em *reality show* nacional; e (iv) um infográfico do Ipec revelando que 45% das mulheres já tiveram o corpo tocado sem consentimento em local público, mas apenas 5% dos homens admitem.

No texto autoral escolhido para ilustração, redigido em sua versão final nos últimos meses do projeto e anterior à prova do Enem, a estudante, em trinta linhas, mobiliza diferentes repertórios para a defesa de um claro ponto de vista:

A obra “Opúsculo Humanitário”, escrita por Nísia Floresta no século XIX, reúne 60 artigos que refletem sobre como, mesmo após a introdução do pensamento iluminista nas nações, no Brasil, mulheres ainda sofrem com uma profunda desigualdade de direitos. Assim, ao relacionar o contexto apresentado no livro às alternativas para combater a cultura de importunação sexual na sociedade brasileira, infere-se que, apesar do distanciamento de épocas, a problemática continua atrelada a um machismo estrutural histórico, dado que mulheres são suas principais vítimas. Com efeito, hão de ser discutidos os intensificadores dessa difícil questão: a educação deficiente sobre o tema e a carência de políticas de acolhimento às mulheres.

Diante disso, é importante compreender como a introdução educacional no país acarretou pensamentos retrógrados em sua cultura. Para isso, contextualiza-se que a educação formal brasileira foi iniciada com a chegada dos jesuítas no Período Colonial, tornando a religiosidade a base dessa instrução. Sendo assim, como a Igreja Católica possui em seu material didático prefácios que induzem o pensamento da época – considerados hoje machistas –, como a ideia de que o pecado foi introduzido no mundo pela culpa de uma mulher, uma cultura de opressão feminina foi transposta ao Brasil. Por conseguinte, atualmente, a persistência desses ideários retrógrados na educação resulta em uma formação cultural que costuma normalizar práticas de atos libidinosos, como a importunação sexual sofrida majoritariamente pelo público feminino. À luz dessa ideia, Paulo Freire – patrono da educação brasileira – critica a existência a presença da “educação bancária” no setor escolar do país, em que o conhecimento é transmitido de forma depositada e pouco crítica aos estudantes. Desse modo, para combater convicções arcaicas que levam indivíduos a cometerem crimes sexuais por terem culturalmente a concepção da mulher como ser inferior, deve-se introduzir nas escolas dinâmicas sociais que emancipem de forma reflexiva a figura feminina no país.

Ademais, é imperativo analisar a falta de acolhimento às vítimas diante da escassez de políticas públicas as levam a deixar de denunciar esses atos. Para fundamentar essa ideia, Sérgio Buarque de Holanda – expoente sociólogo brasileiro – constrói a noção de amadorismo político em seu livro “Raízes do Brasil”. Nesse viés, para ele, não raro, governantes até possuem metas de desenvolvimento social, mas carecem de estratégias eficazes para alcançá-las. Com isso, fica claro que a existência de leis que assegurem direitos ao público feminino não é suficiente, visto que aproximadamente uma a cada dez mulheres já sofreu importunação sexual, segundo a pesquisa Ipec elaborada em 2022, sem terem formalmente realizado denúncias por se sentirem desamparadas. De fato, a população feminina não possui assistência para denunciar esses casos, visto que o número de setores policiais dedicados à violência contra mulheres é ínfimo perante a quantidade desses crimes no país. Conseqüentemente, a maioria dos casos não são registrados, de forma a não ocorrer tanto a punição dos criminosos quanto a ajuda emocional às vítimas. Em síntese, para proporcionar um caminho para combater essa cultura, deve-se criar um cenário propício para o registro policial e o acolhimento pessoal de mulheres afetadas.

Logo, é contundente que as providências para a resolução da problemática são de caráter sistemático do setor público no Brasil, já que ele é responsável por gerir setores capazes de combater o problema. Assim, cabe ao Governo Federal, em parceria com o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça – pastas que garantem, respectivamente, medidas capazes de introduzir pensamentos reflexivos nas escolas e melhores gestões de setores policiais – criar Semanas Temáticas de Apoio à Mulheres em todas as unidades de ensino, por intermédio da elaboração de dinâmicas que ensinem aos alunos como os direitos da figura feminina são de extrema importância para a sociedade, além de apresentar palestras feitas por policiais mulheres que ajudem as meninas a identificar e denunciar práticas de importunação sexual. Essa medida terá como efeito a formação de um ensino reflexivo acerca dos caminhos para combater essa cultura nociva entre jovens, a fim de promover à nova geração formas de contestar esses atos, para que, diferentemente de em “Opúsculo Humanitário”, as mulheres consigam equidade de direitos no Brasil.

De início, à luz dos fatores de textualidade estudados largamente por Marcuschi (2008) – a saber, coesão e coerência (internas ao texto) e informatividade, aceitabilidade, intencionalidade, situacionalidade e intertextualidade (relativas à interlocução) –, constata-se que a redação supracitada apresenta progressão temática consistente e articulação coesa entre as ideias discutidas, sobretudo pela manutenção do foco temático em torno da importunação sexual e pela presença diversificada de operadores discursivos, concebidos como “elementos responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando o texto e determinando a orientação argumentativa” (Koch; Elias, 2016, p. 76). De outra parte, na redação, o fator de coerência manifestou-se de forma produtiva na habilidade relacionar

referências socioculturais legitimadas e pertinentes, como a obra de Nísia Floresta e o Período Colonial brasileiro, com a permanência de uma estrutura patriarcal na sociedade.

Ademais, a informatividade e a intertextualidade do texto revelam-se relevantes, principalmente pela inserção de dados estatísticos e de conceitos de pensadores como Paulo Freire e Sérgio Buarque de Holanda, conferindo densidade e produtividade ao argumento a partir de boa seleção de repertório sociocultural legitimado e pertinente para usar como estratégia argumentativa de autoridade. Contudo, há alguns deslizes quanto à aceitabilidade e à situacionalidade, na medida em que temas sensíveis demandam do autor cuidado terminológico e construção crítica mais delineada, evitando simplificações históricas, como a autora faz ao vincular, de modo um tanto quanto simplista e apressado, a origem religiosa da educação brasileira à normalização da importunação sexual na contemporaneidade. Nesse sentido, no que tange à coerência global, as ideias conectam-se adequadamente à tese inicial, entretanto se revelam, em alguns trechos, saltos argumentativos e pequenas lacunas que expõem imprecisões interpretativas das referências utilizadas, o que reduz a força do argumento.

A análise cruzada entre os fatores de textualidade e as competências do Enem revela, assim, um texto robusto do ponto de vista discursivo, com tessitura madura e crítica, principalmente se levado em consideração o contexto de produção, cuja autoria é de uma estudante do Ensino Médio da rede pública. De fato, apesar disso, do ponto de vista da coerência pragmática, o texto poderia aprofundar a articulação entre tese, argumentos e proposta de intervenção, fortalecendo vínculos lógicos e garantindo maior organicidade entre diagnóstico e ação. No plano estilístico, de mesma maneira, a informatividade é bastante alta, mas caberia ainda explorar com maior cuidado a intertextualidade, o que ampliaria a aceitabilidade do texto. No entanto, é inegável que a redação é construída de maneira crítica, com repertório consistente e encaminhamento discursivo estruturado, selecionando informações pertinentes ao repertório sociocultural de uma estudante bastante exitosa em sua prática de escrita.

Se analisarmos a solidez discursiva, o cuidado composicional e a profundidade argumentativa que constituem essa redação, observamos que não se trata de um

gesto espontâneo da aluna; ao contrário, a redação revela o resultado positivo de um processo contínuo de produção textual desenvolvido ao longo do projeto de ensino, que permitiu à autora se aproximar, em sua escrita autoral, das características do seletivo grupo de redações nota máxima disponibilizadas on-line. Nesse percurso de construção da habilidade escrita no projeto, a estudante pôde experimentar o ciclo completo proposto – escrever, receber devolutivas, revisar e reescrever. Ao fazê-lo, internalizou competências avaliadas na redação Enem mesmo sem conhecer tecnicamente as nuances do manual dos avaliadores, de modo a transformar sua prática em experiência e sua experiência em autoria concreta.

Enquanto gênero discursivo caracterizado por uma orientação fortemente normativa e, sobretudo, pela função predominantemente avaliativa, não se pode deixar de pontuar que a redação do Enem é um gênero discursivo socialmente efetivado fora do contexto escolar, apresentando, também, uma construção didático-pedagógica que simula situações reais de discussão crítica. No entanto, por sua extrema rigidez composicional e pela situação de comunicação envolvida, deixa de proporcionar condições efetivas para a profundidade argumentativa. Sob esse enquadramento, as redações do Enem são frequentemente escritas segundo roteiros previamente estabelecidos pelos textos nota máxima publicizados pela mídia, os quais são, em geral, construídos por encaixes discursivos rigidamente distribuídos e artificiais. Esse formato – tão fechado em relação aos aspectos linguísticos, composicionais e estilísticos –, ao mesmo tempo que atente às demandas de objetividade de uma correção nacional em larga escala, infelizmente engendra um fenômeno de homogeneização textual-discursiva e de enfraquecimento de uma autoria efetiva em termos de estratégias argumentativas.

Apesar dessa questão, verifica-se, no produto textual da participante do projeto de ensino supracitado, que “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional” (Bakhtin, 2011, p. 261) do gênero redação do Enem foram concretamente apreendidos e aplicados pela estudante. Além disso, a expressão de uma consciência cidadã se concretiza na escrita autora na medida em que o gesto argumentativo se tornou também, como propõe a própria prova do Enem, o ato de intervir simbolicamente no mundo. Ao dar tratamento crítico a um tema social sensível e mobilizar repertórios diversos com coerência, a estudante se reconhece também

como sujeito histórico. Nesse sentido, tal percurso formativo desenvolvido de modo extracurricular evidencia a importância de projetos pedagógicos que democratizem competências linguísticas e reafirmem o papel técnico, ético e político da escola pública como espaço de construção de saberes e de oportunidade de crescimento sociocultural dos estudantes.

Ao reconhecer as possíveis limitações relacionadas às práticas que, não raro, por diversas questões político-pedagógicas, diminuem o protagonismo da produção escrita nas aulas regulares de língua materna na educação pública, a proposta desse projeto de ensino buscou, com uso das ferramentas institucionais disponíveis, o aprimoramento de habilidades comunicativas mediante a apropriação teórico-prática de conceitos linguísticos e o desenvolvimento de composições textuais dissertativo-argumentativas, mantendo como expectativa estimular o engajamento dos estudantes na produção de redações do Enem e dos vestibulares. Contudo, cabe assinalar que a manutenção de um projeto de ensino que atende cerca de 150 estudantes, no contexto da escola pública, coordenado por apenas três professores e sem fomento financeiro para bolsas, não é uma tarefa simples, uma vez que são envolvidas questões sistêmicas e institucionais cujo manejo não compete aos docentes.

Em vez de reforçar a separação entre escrever *para a prova* e escrever *para a vida*, este projeto, portanto, com insistência pedagógica e política, fundamentou-se na noção de que ambos os propósitos pedagógicos podem convergir, na medida em que o processo de ensino-aprendizagem de textos pressupõe valorizar atividades de leitura e escrita que ampliam a autonomia intelectual dos estudantes, a partir de gêneros, para atuação variada na vida cotidiana “em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2011, p. 261). Assim, buscando também não dar curso a uma postura negligente quanto ao direito dos estudantes de desenvolver habilidades de elaboração textual relativas ao tipo dissertativo-argumentativo e, principalmente, ao domínio do gênero discursivo amplamente cobrado em exames vestibulares, como é o que ocorre anualmente no Enem, foram enfrentados inúmeros desafios pedagógicos e culturais envolvidos na produção de textos na escola pública.

Nesse viés, nas práticas de produção textual situadas em ambiente escolar e voltadas às provas de vestibular, evidenciam-se “o cenário de ensino-aprendizagem

da escrita; os discursos instituídos pelas práticas e convenções das diversas instâncias sociais; e as projeções dos escreventes no momento da sua produção” (Wilson; Venturim, 2013, p. 37). Por essa razão, a apropriação consciente e autoral por estudantes de sequências textuais dissertativo-argumentativas, as quais são historicamente avaliadas em exames de larga escala, visa sobretudo à prática cidadã, de modo a propiciar a interpretação crítica do mundo com maior densidade, de intervir na realidade com discernimento e de romper, pouco a pouco, com dinâmicas sociais de silenciamento que, historicamente, limitam a participação dos jovens, principalmente da rede pública de ensino, na vida acadêmica e social.

## **2. ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS CRIATIVAS PARA ALÉM DO ENEM**

Resgata-se, nesta seção, a validade do ensino das sequências textuais dissertativo-argumentativas, devido ao seu importante papel na formação cidadã dos alunos da educação básica. Destaca-se, no entanto, a necessidade de não se limitar o trabalho pedagógico ao gênero discursivo redação escolar, comumente o que aparece em evidência. Assim, o enfoque a seguir será dado a uma experiência pedagógica de práticas de leitura e de escrita envolvendo o gênero artigo de opinião.

Algumas razões justificam tal escolha. A primeira consiste no fato de o artigo, guardadas as diferenças quanto à situação de produção e de circulação, assemelhar-se bastante com a redação escolar, principalmente no que se relaciona à preponderância da sequência textual argumentativa, à dimensão (número de parágrafos) e à estrutura composicional (introdução, desenvolvimento e conclusão). Trata-se, além disso, de um gênero discursivo de fácil acesso, disponível em veículos impressos e em mídias digitais. Inserido no domínio jornalístico, o artigo de opinião está sempre envolvido com polêmicas sobre temas de muita relevância na atualidade, o que pode servir para atrair a atenção dos estudantes. Graças à pluralidade de ideias que veicula, fornece, de fato, um panorama da realidade brasileira, com um “mosaico de opiniões” sobre aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais.

A última justificativa refere-se ao fato de os artigos mostrarem-se muito maleáveis e suscetíveis a escolhas linguístico-enunciativas estratégicas e expressivas

dos seus autores, o que potencializa uma escrita mais criativa. Defender o ensino de uma escrita criativa significa, portanto, criar condições para que o professor desenvolva com os alunos, por meio de ações didáticas muito bem planejadas, a habilidade de lidar com modos variados de abordagem do tema e, principalmente, com as inúmeras formas de dizer, escolhendo aquelas que mais se ajustem aos seus propósitos.

A língua portuguesa dispõe de inúmeros recursos expressivos, aos quais o falante recorre em suas interações, seguindo critérios de relevância que ele próprio estabelece ao analisar as condições de produção de discurso em que se encontra. Nessa perspectiva, a criatividade mostra-se como um efeito de sentido resultante dessas operações de escolhas realizadas pelo autor frente a um feixe de possibilidades de recursos e estratégias (Monteiro, 2009). Com isso, reforça-se que a escrita envolve ações estratégicas.

Justifica-se o protagonismo do adjetivo “estratégicas” quando se constata que, a partir do momento em que se concebe a língua como espaço de interação entre sujeitos, autor(es) e leitor(es) assumem atitude participativa na construção e na recepção dos textos, mobilizando variadas estratégias e recursos linguísticos para a execução satisfatória dos seus projetos de dizer (Koch, 2006; Geraldi, 1997). Podemos, assim, considerar a escrita e a leitura como um intenso processo interlocutivo ou, metaforicamente, tal qual fora mencionado na seção anterior, como um “jogo” (Marcuschi, 2008), do qual fazem parte o autor, o leitor e, mediando a interação entre ambos, o texto. Evidentemente, para realizar as melhores escolhas em busca de uma escrita mais criativa e estratégica, o autor trabalha com um acervo de opções. Escolhas sempre pressupõem opções.

É justamente nesse ponto que o ensino praticamente exclusivo de um único gênero dissertativo-argumentativo – a redação escolar – pode dificultar a apropriação, entre os estudantes da educação básica, da prática social da escrita, inerentemente múltipla em suas funções e manifestações. Revela-se, então, indispensável apresentar-lhes outros modelos de escrita diferentes dos já consagrados pela tradição escolar, de modo que se apropriem de novas estratégias de construção de textos argumentativos, bem como dos recursos linguísticos que envolvem e dos efeitos de sentidos oriundos das decisões do autor.

Ressalta-se, assim, a necessidade de se criarem atividades voltadas ao estudo minucioso e sistematizado de textos modelares do gênero discursivo a ser produzido em sala de aula, tendo o professor como mediador do processo e provocador de reflexões. O objetivo dessas atividades consiste em tornar mais explícito e consciente para o aprendiz um conjunto de conhecimentos linguísticos, textuais e interacionais, potencializando as chances desse aluno, em sua vida extraescolar, comunicar-se satisfatoriamente por meio de uma escrita mais significativa e ajustada aos seus propósitos comunicativos.

Escrever partindo de modelos não significa, contudo, impor apenas um modo possível de se organizar uma argumentação por escrito, recorrendo-se a estruturais pré-definidas e inflexíveis, às quais os alunos deveriam se submeter. Não significa também expor um paradigma de escrita inacessível e que, por isso, dificultaria o desenvolvimento dos estudantes, que se sentiriam acuados frente a textos “perfeitos”, publicados e consagrados. Defende-se, ao contrário, que o ensino da escrita precisa justamente partir de modelos, já que a distância que separa o texto “real” do aluno daqueles produzidos por autores ilustres não consiste numa forma de silenciamento, funcionando, na verdade, como um horizonte, como fonte de descoberta de novas abordagens temáticas possíveis e, principalmente, de novos arranjos linguísticos, mais expressivos.

Para se transformarem em recursos didáticos, os textos selecionados como modelos precisam ser estudados em diferentes enfoques (Bernardo, 2000). Em um primeiro contato com o texto, focam-se elementos mais gerais: o título e, se for o caso, o subtítulo, imagens, gráficos e outros elementos facilmente apreendidos em um olhar amplo e apressado. Levantam-se, então, hipóteses de leitura, buscando-se indícios temáticos.

Após o contato inicial, volta-se ao texto para se realizar a primeira leitura completa, com um olhar um pouco mais detido, respondendo a perguntas que permitam uma compreensão global: as hipóteses iniciais de leitura se confirmaram? Qual é, de fato, o enfoque temático? A que gênero discursivo pertence? Que propósitos comunicativos assume? O autor sustenta qual ponto de vista? A quem se dirige?

Passa-se, a seguir, a um movimento de interpretação mais específico e apurado, atentando-se para a construção da argumentação, dando ainda mais enfoque a aspectos temáticos, o que pode exigir uma segunda leitura: quais argumentos sustentam a tese do autor? São válidos? Estão organizados adequadamente? Qual a ideia central de cada parágrafo? De que modo o texto é concluído? Tais questões exigem, por vezes, o cuidado de circular palavras-chave, de destacar passagens relevantes e até mesmo de elaborar esquemas de síntese para consultas futuras.

Por fim, enfoca-se a superfície textual, para esquadrihar a “costura” de seus mecanismos léxico-gramaticais. Observam-se, então, as minúcias linguísticas em todos os níveis: fonético, morfológico, sintático, semântico e pragmático. O destaque agora incide sobre as decisões estratégicas assumidas pelo autor na construção formal do texto, as quais geram variados efeitos de sentido. Todo esse estudo acurado contribui para a conscientização do estudante em relação aos vários aspectos envolvidos na escrita, ampliando seu acervo de conhecimentos indispensáveis em suas futuras atividades como autor.

Um material didático que tome a leitura de textos modelares como ponto de partida para a escrita pode acompanhar a mesma sequência aqui delineada: começar focando questões mais globais para, em seguida, jogar luz sobre os recursos gramaticais e lexicais manifestados na superfície textual. O artigo a seguir, escrito por um estudante da 2ª série do Ensino Médio, surgiu em resposta a uma proposta de atividade de leitura e de escrita que seguiu tal sequência aqui delineada:

### **Do heliocentrismo à pandemia: quando a ciência precisa ser justificada**

A história mostra que o avanço do conhecimento nem sempre foi recebido com entusiasmo. Quando Galileu Galilei defendeu que a Terra girava em torno do Sol, em pleno século XVII, foi silenciado pela Inquisição e obrigado a negar suas próprias descobertas. Séculos antes, outros pensadores já haviam sofrido a mesma resistência ao questionar ideias consideradas imutáveis. O que deveria ser celebrado como progresso passou a ser tomado como ameaça.

O curioso e triste é perceber que, apesar de todo o desenvolvimento científico, esse cenário ainda se repete. Durante a pandemia da COVID-19, vimos médicos e pesquisadores tendo que provar, mais de uma vez, a eficácia de vacinas, enquanto vozes sem fundamento se espalhavam mais rápido que o próprio vírus. O negacionismo atual, assim como no tempo de Galileu, mostra que a ciência continua sendo obrigada a se justificar diante de preconceitos e interesses.

Essa desconfiança constante não prejudica apenas os cientistas, ela ameaça a sociedade como um todo. Ao recusar evidências claras em nome de opiniões ou crenças pessoais, colocamos em risco a saúde pública, a preservação ambiental e a democracia. Negar dados climáticos, desacreditar pesquisas sobre vacinas ou disseminar teorias conspiratórias significa atrasar respostas urgentes a problemas que já batem à nossa porta.

Se o passado nos ensina algo, é que nenhuma fogueira ou *fake news* foi capaz de apagar o progresso científico. Mais cedo ou mais tarde, as descobertas se confirmam e transformam o mundo. No entanto, a diferença é que hoje não precisamos repetir os mesmos erros históricos. Afinal, se Galileu foi silenciado, cabe a nós garantir que a Ciência agora tenha vez.

Nota-se o emprego muito exitoso de uma estratégia argumentativa que perpassa todo o texto, do título à conclusão: a construção de uma comparação histórica, uma aproximação entre o presente e o passado, o que garantiu forte expressividade ao artigo. O estudante, com o objetivo de criticar o negacionismo que prejudicou ainda mais o enfrentamento da pandemia da COVID-19, retoma um episódio semelhante, mas pertencente ao século XVII: a perseguição a Galileu Galilei devido às descobertas feitas. Em ambos os casos, foi necessário defender a validade inquestionável da Ciência.

A produção escrita do aluno, no entanto, somente foi possível após um amplo trabalho de leitura de outros dois artigos tomados como modelos por usarem, de forma bem-sucedida, a mesma estratégia – ambos escritos por ex-alunos da mesma escola. No primeiro (“Pau-brasil, madeira que queima fácil”), o autor estabelece uma comparação entre o incêndio do Museu Nacional do Rio de Janeiro, ocorrido em 2018, com a destruição da Biblioteca de Alexandria, fundada no século III a.C. A tese defendida foi que, nas duas tragédias abordadas, perderam-se páginas importantes e irre recuperáveis da história da humanidade. No segundo artigo (“A Deusa que existe em nós”), a articulista estabelece um paralelo entre as condições de vida das mulheres atualmente com as enfrentadas pelas mulheres da Grécia Antiga: em comum, a dificuldade de acessarem direitos básicos.

Em sala de aula, por meio de discussões orais e de questionário com perguntas discursivas, foram abordados diferentes aspectos dos textos: as características prototípicas do gênero discursivo artigo de opinião, a escolha e a expressividade dos títulos, a tese defendida e os argumentos que a sustentam, a estratégia argumentativa

predominante e seus efeitos de sentido, a divisão do texto em parágrafos, o emprego de conectivos, entre outros. Ao fim apresentou-se o seguinte comando de escrita:

Os dois artigos empregam uma mesma estratégia de construção textual: para discutirem um tema contemporâneo (o descaso com os museus brasileiros e a desigualdade de gênero) estabelecem uma comparação com um fato ou momento histórico relevante (o incêndio da Biblioteca de Alexandria e a organização da civilização grega antiga), unindo passado e presente.

Tomando os dois artigos como modelos e fontes de inspiração, faça o mesmo: escreva um artigo de opinião sobre um tema que, na sua visão, seja de grande relevância, empregando a estratégia da comparação histórica. Não há mínimo ou máximo de linhas. Não se esqueça de atribuir um título ao seu texto.

Importante: a comparação entre o presente e o passado não pode ficar restrita a apenas um parágrafo! Tal recurso deve aparecer como eixo do seu artigo, como a sua estratégia argumentativa central.

Após a primeira versão entregue pelo aluno, foram feitas atividades de revisão textual com a mediação do professor, com o objetivo de se apresentar uma versão final para o artigo. Ao final de todo o trabalho, não restaram dúvidas de que o artigo “Do heliocentrismo à pandemia: quando a ciência precisa ser justificada” foi resultado de grande investimento intelectual do autor, que o planejou em detalhes, tomando decisões acertadas em prol da realização bem-sucedida do seu propósito comunicativo. Ainda que tenha sido escrito em um ambiente escolar regulado e com objetivos avaliativos, fora construído um texto autoral, com alto grau de informatividade e forte expressividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos de prática pedagógica, ao refletir sobre o trabalho com textos na escola básica, mesmo diante da importância atribuída às provas em larga escala de acesso ao Ensino Superior, é preciso reconhecer que, de fato, o ensino de língua materna não pode permanecer unicamente circunscrito à lógica de repetição de estruturas fixadas por padrões historicamente concebidos e por exames seletivos

externos; no entanto, também não pode a escola negar aos estudantes o domínio pleno dos mecanismos textuais-discursivos que lhes possibilitem realizar as provas de vestibular com consciência e preparo, sob o risco de negligenciar sua função de desenvolvimento de conhecimentos e estratégias que lhes abram portas para alçar voos mais altos em sua prática social.

Tal reconhecimento implica desdobrar a concepção sociointeracionista de ensino de língua materna na escola em atividades nas quais a escrita deixa de ser um procedimento meramente instrucional e passa a integrar um exercício social mais amplo e crítico, em que o estudante é convocado a ativar seus repertórios culturais, suas experiências concretas e as hipóteses de sentido suscitadas a partir de leituras para realizar compreensões de mundo variadas dentro e fora da esfera escolar. Com efeito, a atividade de ler textos ganha força crítica e analítica, enquanto o ato de escrever torna-se espaço de elaboração dialógica em constante negociação com as múltiplas vozes que atravessam o texto e seu contexto de produção (Bakhtin, 2011). Sem dúvidas, defendemos que o domínio proficiente da palavra escrita, articulado à capacidade de leitura crítica do mundo, é a herança mais valiosa que a escola pode oferecer para a mobilidade social dos sujeitos em formação e, por conseguinte, para a construção de uma sociedade mais democrática e justa.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa por Tzvetan Todorov; Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNARDO, Gustavo. **A educação pelo argumento**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

BRASIL. **A redação do Enem 2025**. Cartilha do Participante. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP/MEC, 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita**: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

MONTEIRO, José Lemos. **A estilística**: manual de análise e criação do estilo literário. Petrópolis: Vozes, 2009.

WILSON, V.; VENTURIM, A. P. da S. **Saberes e interlocuções em redações de vestibular**. Solettras, São Gonçalo, v. 26, n. 2, jul.-dez., 2013.

SANTOS, L. W. dos; RICHE, R. M. C.; TEIXEIRA, C. de S. **Análise e produção de textos na escola**. Campinas: Pontes Editora, 2025.

SILVA, A.; CAVALCANTE, F. de L. **O gênero redação do ENEM**. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, v. 23, n. 2, p. 51-70, 13 out. 2023.

### **Sobre os autores**

#### **Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca**

É doutor em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É mestre e especialista em Língua Portuguesa pela mesma universidade, onde também se graduou em Letras – Português/Literaturas. Atualmente, compõe o quadro de professores efetivos da área de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) no *campus* Maracanã. Dedicou-se, em suas pesquisas acadêmicas, ao ensino

de língua portuguesa e de produção escrita, com ênfase em estratégias criativas de argumentação em textos produzidos por alunos da educação básica.

**Gustavo Augusto de Abreu Clevelares**

É doutor em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense (UFF) com reconhecimento de grau pela Universidade de Coimbra (UC). É mestre em Literatura, Cultura e Contemporaneidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e graduado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, compõe o quadro de professores efetivos da área de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) no *campus* Maracanã. Participa do Grupo de Pesquisa CNPq “Literaturas, Artes Visuais e formação de professores” e atua no conselho consultivo externo da Revista *Soletras*, periódico do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da FFP/UERJ. Dedicar-se, em suas pesquisas acadêmicas, aos estudos tanto de práticas de ensino de língua e literatura na educação básica quanto dos novos cenários da escrita artístico-literária.