UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
DEPARTAMENTO DE LETRAS / CAMPUS CENTRAL / UERN
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CRISTINA COSTA BANDEIRA

O PROCESSO DE CORREÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PRÁTICA INTERATIVA POR MEIO DO LABORATÓRIO DE REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

MOSSORÓ
2026

CRISTINA COSTA BANDEIRA

O PROCESSO DE CORREÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PRÁTICA INTERATIVA POR MEIO DO LABORATÓRIO DE REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Chicon Alves

MOSSORÓ

2026

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

B214p Bandeira, Cristina Costa

O PROCESSO DE CORREÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PRÁTICA INTERATIVA POR MEIO DO LABORATÓRIO DE REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO. / Cristina Costa Bandeira. - Mossoró, 2026.

128p.

Orientador(a): Prof. Dr. Gilson Chicon Alves. Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Mestrado Profissional em Letras. I. Alves, Gilson Chicon. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

CRISTINA COSTA BANDEIRA

O PROCESSO DE CORREÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PRÁTICA INTERATIVA POR MEIO DO LABORATÓRIO DE REDAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa: Estudos da linguagem e práticas sociais.

Aprovada em: 21/08/2026

Banca examinadora

Documento assinado digitalmente
GILSON CHICON ALVES
Data: 01/09/2026 15:29:51-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Gilson Chicon Alves (Orientador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Documento assinado digitalmente
CID IVAN DA COSTA CARVALHO
Data: 02/09/2026 09:42:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Cid Ivan da Costa Carvalho (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

Documento assinado digitalmente
JOSE ROBERTO ALVES BARBOSA
Data: 02/09/2026 18:01:00-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. José Robert o Alves Barbosa (Examinador Interno)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

MOSSORÓ

2026

Dedico esta conquista à minha família, porto seguro em todas as tempestades:

Aos meus pais, pelo amor infinito, pelos sacrifícios invisíveis e por me ensinarem o valor da educação.

Ao meu irmão, pela cumplicidade e pelo apoio de sempre.

Ao meu marido, meu companheiro de vida, que dividiu comigo as renúncias, os cansaços e os sorrisos ao longo desta jornada.

E ao meu filho, meu maior tesouro, que com seu sorriso renovou minhas forças diariamente e a quem dedico cada linha deste estudo, na esperança de inspirar o seu futuro.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta jornada acadêmica não é o resultado de um esforço isolado, mas sim a concretização de um projeto construído a muitas mãos, sustentado pelo afeto, pela generosidade e pela partilha de todos aqueles que caminharam ao meu lado.

A Deus, força primeira que renovou minhas energias nos momentos de maior exaustão, concedendo-me saúde e perseverança para trilhar este caminho.

Aos meus pais, exemplos de integridade e dedicação. Obrigada pelo amor incondicional, pelas orações silenciosas e por acreditarem no poder transformador da educação antes mesmo que eu pudesse compreendê-lo. Tudo o que sou devo a vocês.

Ao meu irmão, pelo carinho silencioso, pela torcida constante e pela cumplicidade de uma vida inteira, demonstrando-se sempre pronto a estender a mão quando necessário.

Ao meu marido, meu amor e companheiro de todas as horas. Sem a sua paciência, sua compreensão diante das minhas ausências e o seu apoio prático e emocional nos dias mais difíceis, este sonho não seria possível. Obrigada por dividir comigo os fardos e as alegrias desta caminhada.

Ao meu filho, que gerou em mim uma nova vida enquanto eu dava forma a esta pesquisa. Sua doce e silenciosa presença acompanhou cada linha traçada no ventre, e sua chegada ao mundo renovou minhas forças justamente no momento de maior exigência acadêmica. Hoje, em sua terna e mais primeva infância, seu colo acalentador e o brilho de seus primeiros passos são o meu porto seguro, a certeza de que todo o cansaço valeu a pena e a minha maior inspiração para o futuro.

Ao meu professor orientador, pelo voto de confiança, pela paciência generosa e pela condução firme e brilhante ao longo desta pesquisa. Seus ensinamentos e suas provocações acadêmicas foram fundamentais para o meu amadurecimento intelectual e profissional.

Aos professores membros da banca examinadora, pela disponibilidade, pelo olhar atento e pelas valiosas contribuições que, certamente, enriqueceram este trabalho.

À coordenação e ao corpo docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela excelência no ensino e pela oportunidade de qualificação e de ressignificação da minha prática pedagógica.

À gestão e a toda a comunidade escolar da instituição na qual a pesquisa foi realizada, em Limoeiro do Norte-CE, por abrirem as portas da instituição para a realização desta pesquisa, bem como por acolher e confiar no meu trabalho durante estes anos que leciono na escola.

Minha gratidão especial aos gestores pelo apoio institucional e aos estudantes, que participaram ativamente do laboratório de redação, dando vida e sentido a este estudo.

Aos queridos colegas de turma, pelas angústias compartilhadas, pelas trocas de experiências nas salas de aula e pelos momentos de descontração que tornaram os dias de estudo mais leves. Levo cada um no coração.

Aos amigos queridos que, de perto ou de longe, se fizeram presentes. Seja com uma palavra de incentivo, um abraço acolhedor ou um auxílio prático nos momentos de aperto, saibam que a presença de vocês foi um bálsamo essencial nesta jornada.

A todos vocês, o meu mais sincero agradecimento.

“[...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (Paulo Freire, 1996, p.47).

RESUMO

Esta dissertação propõe uma análise crítica do processo de produção e correção textual no Ensino Médio, com foco na implementação de uma metodologia dialógica de correção no contexto de um laboratório de redação. A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 3º ano do Ensino Médio, na cidade de Limoeiro do Norte, objetivando compreender como a intervenção individualizada e dialógica do professor pode influenciar o aprimoramento da escrita argumentativa dos estudantes. Ademais, a fundamentação teórica está ancorada na perspectiva sociointeracionista da linguagem (Vygotsky; Bakhtin), que compreende o texto como um produto social e dialógico, e na avaliação como um processo formativo (Antunes; Suassuna; Ruiz). A metodologia adotada configurou-se como uma pesquisa-ação de natureza qualitativa e abordagem interpretativa, pautada na realização de uma intervenção prática composta por atividades de produção textual, oficinas de escrita e sessões de correção dialogada. As intervenções foram realizadas de forma sistemática, priorizando o diálogo entre professor e aluno, a reflexão sobre os aspectos estruturais e argumentativos do texto, e a valorização da reescrita como etapa fundamental da aprendizagem. Nesse contexto, traça-se como um dos objetivos reafirmar que a correção textual, quando realizada com base na interação verbal e na escuta ativa do professor, favorece o desenvolvimento de competências essenciais à escrita, tais como: organização de ideias, coesão, coerência, uso adequado da norma culta e posicionamento crítico. Além disso, a prática da correção dialogada pode contribuir para o fortalecimento da autoria discente, para a ampliação da consciência linguística e para a superação de modelos prontos de redação, frequentemente utilizados de forma mecânica por estudantes em função das exigências do ENEM. Portanto, evidencia-se que a abordagem dialógica na correção de textos representa uma estratégia eficaz no processo de ensino-aprendizagem da escrita, promovendo uma relação mais ética, reflexiva e humanizada entre professor e aluno. A pesquisa também destaca a necessidade de formação docente continuada voltada à prática da avaliação textual crítica, e propõe o laboratório de redação como espaço didático-pedagógico propício ao desenvolvimento da competência escritora no Ensino Médio.

Palavras-chave: produção textual; correção dialogada; ensino médio; redação escolar; avaliação formativa; laboratório de redação.

ABSTRACT

This dissertation undertakes a critical analysis of the process of text production and correction in high school, focusing on the implementation of a dialogic revision methodology in the context of a writing laboratory. The research will be developed with 3rd-year high school students, in the city of Limoeiro do Norte, aiming to understand how the teacher's individualized dialogic pedagogical intervention may enhance the students' argumentative writing skills. Furthermore, the theoretical framework is grounded in the socio-interactionist perspective of language (Vygotsky; Bakhtin), which understands the text as a social and dialogical product, and evaluation as a formative process (Antunes; Suassuna; Ruiz). The methodology adopted will be qualitative, with an interpretative approach, including the application of text production tasks, writing workshops, and dialogued correction sessions. Interventions will be carried out systematically, prioritizing dialogue between teacher and student, critical reflection on the structural and argumentative aspects of the text, and the appreciation of rewriting as a fundamental stage of learning. In this context, one of the objectives is to reaffirm that textual correction, when carried out based on verbal interaction and active listening by the teacher, favors the development of essential writing skills, such as idea organization, textual cohesion and coherence, appropriate use of standard language, and critical positioning. Furthermore, the practice of dialogued correction can contribute to fostering student authorship, promoting linguistic awareness, and moving beyond formulaic essay models, often used mechanically by students due to the demands of the ENEM. Therefore, this study seeks to demonstrate that the dialogic approach to text correction represents an effective strategy in the teaching and learning process of writing, promoting a more ethical, reflective, and human-centered relationship between teachers and students. Furthermore, the research underscores the necessity of ongoing professional development for educators, focused on the practice of critical textual evaluation and proposes the writing laboratory as a didactic-pedagogical space conducive to the development of writing skills in high school.

Keywords: text production; dialogic feedback; high school education; school essay; formative assessment; writing laboratory.

LISTA DE IUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Níveis de desempenho da competência 1. 39
Quadro 2 - Níveis de desempenho da competência 2. 40
Quadro 3 - Níveis de desempenho da competência 3. 41
Quadro 4 - Níveis de desempenho da competência 4. 42
Quadro 5 - Níveis de desempenho da competência 5. 43
Quadro 6 - Comparativo de Versões (D2) – Aluno 1 71
Quadro 7 - Comparativo de Versões (Conclusão) – Aluno 1 73
Quadro 8 - Comparativo de Versões (Introdução) – Aluno 2 74
Quadro 9 - Comparativo de Versões (Introdução) – Aluno 3 76
Quadro 10 - Comparativo de Versões (Conclusão) – Aluno 3 77
Quadro 11 - Comparativo de Versões (D2) – Aluno 4 79
Quadro 12 - Comparativo de Versões (Conclusão) – Aluno 4 81
Quadro 13 - Comparativo de Versões (Introdução) – Aluno 5 82
Quadro 14 - Comparativo de Versões (Conclusão) – Aluno 5 83
Quadro 15 - Comparativo de Versões (D1) – Aluno 6 85
Quadro 16 - Comparativo de Versões (Conclusão) – Aluno 6. 86
Quadro 17 - Comparativo de Versões (D1) – Aluno 7. 88
Quadro 18 - Comparativo de Versões (Conclusão) – Aluno 7 89
Quadro 19 - Comparativo de Versões (Introdução) – Aluno 8 90
Quadro 20 - Comparativo de Versões (Conclusão) – Aluno 8 91
Quadro 21 - Comparativo de Versões (Introdução) – Aluno 9 92
Quadro 22 - Comparativo de Versões (Conclusão) – Aluno 9 94
Figura 1 - Exemplo 1 de avaliação interativa. 51
Figura 2 - Exemplo 2 de avaliação interativa. 51
Figura 3 - Plano de aula 1. 59
Figura 4 - Plano de aula 2 59
Figura 5 - Plano de aula 3 60
Figura 6 - Plano de aulas 4 e 5 61
Figura 7 - Plano de aula 6 62
Figura 8 - Plano de aula 7 62
Figura 9 - Plano de aula 8 63

SUMÁRIO

..... 11

1 INTRODUÇÃO 12

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 15

2.1 Ensino de Língua Portuguesa: considerações presentes nos documentos oficiais 15

2.2 A prática da escrita no contexto escolar 17

2.3 A avaliação de textos 20

2.4 A escrita no contexto escolar sob uma perspectiva dialógica 22

2.5 Os gêneros textuais como mecanismo de ensino e aprendizagem 25

2.6 Texto, textualidade e reescrita: discussões sobre produção textual 29

2.7 O exame nacional do ensino médio (ENEM): a escrita do texto dissertativo-argumentativo 36

2.7.1 A redação do ENEM e a problemática dos modelos prontos 44

2.8 Repensando a correção textual no contexto de ensino e aprendizagem 45

2.8.1 Avaliação textual: reflexões sobre pesquisas e abordagens 45

2.8.2 A avaliação de textos sob uma perspectiva dialógica 49

3 METODOLOGIA 55

3.1 População estudada 57

3.1.1 Plano de recrutamento 57

3.2 Método a ser utilizado 58

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 66

4.1 O mapeamento inicial: percepções discentes e diagnóstico da escrita 67

4.2 O Laboratório de Redação em ação: a correção textual dialógica como mediação 69

4.3 Análise comparativa das versões textuais 70

4.3.1 O caso do Aluno 1: o amadurecimento do fluxo textual e a organização das ideias 71

4.3.2 O Caso da Aluna 2: o despertar do repertório sociocultural e os desafios da reescrita 74

4.3.3 O Caso do Aluno 3: a produtividade do repertório regional e o refinamento do projeto de texto 75

4.3.4 O Caso do Aluno 4: letramento crítico, hipertextualidade midiática e o refinamento gramatical 79

4.3.4.1 O alinhamento da intervenção circular 80

4.3.5 O Caso do Aluno 5: a ampliação do desenvolvimento temático e a consolidação dos níveis intermediários 82

4.3.5.1 A evolução estrutural da proposta de intervenção 83
4.3.6 O Caso do Aluno 6: a produtividade da cultura pop/geek e a evolução coesiva contundente (percurso em duas versões) 84
4.3.6.1 O ajuste na engenharia da intervenção 86
4.3.7 O Caso do Aluno 7: a mobilização do repertório institucional e o desafio da progressão temática (percurso em duas versões) 87
4.3.7.1 O estancamento teórico e as propostas de ação 88
4.3.8 O Caso do Aluno 8: a reescrita cinematográfica e os entraves de legibilidade e coesão (percurso em duas versões) 90
4.3.8.1 O retrocesso da proposta de intervenção e o encerramento prematuro 91
4.3.9 O Caso do Aluno 9: Autonomia temática e a maior curva de aprendizado do laboratório 92
4.3.9.1 A reconfiguração argumentativa e a conquista da nota máxima na intervenção 93
4.4 Considerações finais sobre as trajetórias individuais: voluntariado, autonomia e a dinâmica dos ciclos 94
4.5 Percepções discentes: uma análise do questionário de autoavaliação do Laboratório de Redação 95
5. Considerações finais 99
REFERÊNCIAS 101
ANEXO A – ALUNO 1: REDAÇÃO 1 105
ANEXO B – ALUNO 1: REDAÇÃO 2 106
ANEXO C – ALUNO 1: REDAÇÃO 3 107
ANEXO D – ALUNO 2: REDAÇÃO 1 108
ANEXO E – ALUNO 2: REDAÇÃO 2 109
ANEXO F – ALUNO 2: REDAÇÃO 3 110
ANEXO G – ALUNO 3: REDAÇÃO 1 111
ANEXO H – ALUNO 3: REDAÇÃO 2 112
ANEXO I – ALUNO 3: REDAÇÃO 3 113
ANEXO J – ALUNO 4: REDAÇÃO 1 114
ANEXO K – ALUNO 4: REDAÇÃO 2 115
ANEXO L – ALUNO 4: REDAÇÃO 3 116
ANEXO M – ALUNO 5: REDAÇÃO 1 117
ANEXO N – ALUNO 5: REDAÇÃO 2 118

ANEXO O – ALUNO 6: REDAÇÃO 1 119
ANEXO P – ALUNO 6: REDAÇÃO 2 120
ANEXO Q – ALUNO 7: REDAÇÃO 1 121
ANEXO R – ALUNO 7: REDAÇÃO 2 122
ANEXO S – ALUNO 8: REDAÇÃO 1 123
ANEXO T – ALUNO 8: REDAÇÃO 2 124
ANEXO U – ALUNO 9: REDAÇÃO 1 125
ANEXO U – ALUNO 9: REDAÇÃO 2 126

1 INTRODUÇÃO

O processo de realização da escrita abrange uma série de fatores, no que diz respeito aos objetivos que conduzem o processo até a sua finalização, as quais desencadeiam dificuldades para alguns alunos desenvolverem seus textos, isto é, ausência de parâmetros de orientação para produção textual mediados pelo professor, abrangendo, por exemplo, o uso dos elementos textuais descritos por Koch (1997), coesão e coerência. Consequentemente, surgem dificuldades para os professores estabelecerem critérios avaliativos que levem em consideração os aspectos envolvidos no andamento da produção escrita, tais como: ausência de práticas de leitura, dificuldades em compreensão e interpretação e dentre outras que estão presentes no contexto escolar.

Por conta de sua complexidade, os aspectos de produção e correção de textos devem ser significativamente discutidos e analisados, principalmente, no meio acadêmico ao qual estamos inseridos, mais especificamente, alunos de licenciatura que brevemente exercerão a prática do magistério. É preciso salientar que o trabalho com a produção textual será cotidiano, sendo que a mediação do professor exerce suma importância para o desempenho e aquisição de conhecimentos favoráveis ao processo de escrita.

Em vista disso, com o objetivo de investigar como um professor de Língua Portuguesa, no ensino médio, traça sua metodologia de correção textual, visando o aprimoramento da escrita de seus alunos, o presente trabalho busca apresentar análises e discussões pertinentes que dizem respeito a esse processo. Com isso, pretende-se entender como tais critérios são estabelecidos para que seja promovida uma discussão acerca de como essa avaliação implicará e contribuirá na produção textual dos alunos.

Ademais, a redação tem se tornado ainda mais discutida, tendo em vista os processos avaliativos envolvidos nos vestibulares do país, posto que é inserida como critério de avaliação crucial para a nota do desempenho final. Assim, observa-se os alunos sempre preocupados com os métodos avaliativos adotados pelo professor, visando uma maior aproximação com os critérios aplicados nos vestibulares, principalmente, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Desse modo, com base nos pressupostos apresentados por Bakthin (1997), no que diz respeito ao que ele intitula por dialogismo, o texto também se constitui do relacionamento eu-tu, ou seja, o sentido que o sujeito atribui ao seu texto assume um papel interacional, em que o

outro lhe dá existência, possibilitando um sentido completo ao texto. Sendo assim, a mediação do professor assume um papel primordial no processo de escrita.

No âmbito pessoal, a pesquisa é relevante no que diz respeito a melhor compreensão e aquisição de conhecimentos deste assunto: os elementos avaliativos do processo de escrita, o que contribuirá através de experiências no campo de pesquisa, dos conhecimentos que são adquiridos no processo de pesquisa, os quais são significativos e relevantes para a formação pessoal da pesquisadora.

Além disso, uma direta interferência profissional, tratando-se de uma nova percepção e reflexão que será adquirida enquanto a prática do magistério, já que, enquanto professores, devemos ser mediadores e orientadores no processo de produção textual. Sendo assim, as discussões aqui apresentadas tiveram grande relevância no entendimento e funcionamento do contexto que envolve as condições de produção de textos. Além do mais, o que também contribui indiretamente para as pesquisas desenvolvidas na área da avaliação e produção textual. Consequentemente, promover reflexões sobre estratégias e metodologias de correção textual que ocasionem melhores condições e oportunidades de aprimoramento da escrita de nossos futuros alunos.

Em suma, a presente pesquisa tem como base as seguintes perguntas: 1) Como a correção textual individualizada influencia no processo de escrita argumentativa dos alunos? 2) Quais os efeitos da intervenção do professor nas produções textuais de alunos do 3º ano do ensino médio? 3) Como a correção textual individualizada influencia no processo de escrita argumentativa dos alunos? 4) Quais as práticas de correção textual podem ser adotadas no processo de ensino e aprendizagem?

Posto isso, apresenta-se como objetivos centrais: 1) investigar como a correção textual individualizada pode influenciar no processo de escrita argumentativa dos alunos; 2) Propor o aperfeiçoamento do texto produzido para cumprir sua função comunicativa; 3) Traçar uma estratégia de sequência avaliativa que estimule a prática crítica de elaboração de textos; 4) Verificar como as condições de produção textual – mediadas pelo professor – interferem ou contribuem na escrita dos alunos.

Ademais, torna-se indispensável destacar que a organização da intervenção pedagógica proposta se ancora no conceito de sequências didáticas formulado por Dolz e Schneuwly (2004). Para os autores, uma sequência didática constitui um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual específico.

Ao adotar esse modelo, esta pesquisa estruturou as oficinas de escrita por meio de módulos que compreendem: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos de aprofundamento (com foco nas dificuldades detectadas) e a produção final. Essa base metodológica permite que o processo de correção textual individualizada não seja um ato isolado, mas parte de um percurso formativo e progressivo de apropriação do gênero.

Nesse contexto, o Capítulo 2, dedicado à Fundamentação Teórica, empreende uma revisão da literatura pautada na concepção sociointeracionista e dialógica da linguagem. Inicialmente, realiza-se a contextualização do ensino de Língua Portuguesa nos documentos oficiais (BNCC, PCN e OCEM), para, em seguida, aprofundar a discussão sobre a prática da escrita no espaço escolar e as concepções de avaliação de textos. Ademais, examina-se o gênero dissertativo-argumentativo no âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), problematizando a reprodução mecânica de modelos prontos e propondo novos caminhos para a correção textual sob uma perspectiva dialógica e interativa.

Sequencialmente, no Capítulo 3, apresenta-se o Aporte Metodológico que delimitou o desenvolvimento da pesquisa-ação de natureza qualitativa e interpretativa. Nessa perspectiva, detalham-se a caracterização da população estudada — composta por discentes do 3º ano do Ensino Médio em Limoeiro do Norte-CE —, o plano de recrutamento dos participantes, os procedimentos éticos e o detalhamento das intervenções realizadas no formato do Laboratório de Redação.

Por sua vez, o Capítulo 4 dedica-se à Análise e Discussão dos Dados, contemplando o diagnóstico inicial da escrita dos estudantes, o acompanhamento das sessões de correção dialógica e a análise comparativa entre as reescritas dos alunos investigados. Ao longo dessa seção, mapeiam-se as evoluções estruturais, coesivas e argumentativas dos discentes, além de examinar os resultados do questionário de autoavaliação aplicado ao término da intervenção.

Por fim, no Capítulo 5, tecem-se as Considerações Finais, sintetizando as principais contribuições do estudo, os impactos da mediação dialógica na autonomia escritora dos estudantes e as implicações pedagógicas do uso do Laboratório de Redação para o ensino de Língua Portuguesa. Com essa organização, busca-se oferecer um panorama reflexivo e consistente sobre o processo investigativo, demonstrando o potencial do Laboratório de Redação na promoção do protagonismo e da autonomia escritora dos estudantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabe-se que os desafios enfrentados para se trabalhar a produção escrita em sala de aula são muitos, fatores estes que devem ser levados em consideração também na avaliação textual. Nesse sentido, neste tópico, pretende-se discutir acerca do processo de aquisição da escrita, no sentido de conceber o aluno como sujeito autor que aprende a escrever a partir da interação frequente com as práticas de escrita, bem como executa seu papel criativo e capacidade autoral.

2.1 Ensino de Língua Portuguesa: considerações presentes nos documentos oficiais

Demonstra-se imprescindível a necessidade de expor uma discussão acerca dos documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa, tais como: Base Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC), bem como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Esses documentos constituem referenciais fundamentais para a organização das práticas pedagógicas, uma vez que estabelecem diretrizes, objetivos e competências que devem nortear o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, a BNCC compreende a linguagem como "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade [...]" (Brasil, 2018, p. 67). Tal definição reforça o caráter social, histórico e interativo da linguagem, aproximando-se das concepções sociointeracionistas defendidas por autores como Bakhtin e Vygotsky, que fundamentam esta pesquisa. Nesse contexto, o ensino de produção textual deve ultrapassar a visão tecnicista da escrita, sendo compreendido como prática social que envolve sujeitos, contextos e intencionalidades.

Além disso, a BNCC estabelece, entre as competências gerais da educação básica, a necessidade de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento da capacidade de:

> 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, global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil, 2018, p. 10).

Essa orientação evidencia a centralidade da argumentação no processo formativo dos alunos, especialmente no Ensino Médio, etapa em que se intensificam as exigências relacionadas à escrita dissertativo-argumentativa, como ocorre no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse contexto, a prática de produção e correção textual assume papel fundamental, uma vez que possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico, da organização lógica das ideias e da autonomia discursiva dos estudantes.

Outro aspecto relevante presente na BNCC diz respeito à formação integral do sujeito, ao enfatizar competências relacionadas à participação social, ao posicionamento crítico e à intervenção na realidade. Ao propor que o aluno seja capaz de atuar de forma ética, responsável e argumentativa em diferentes situações comunicativas, o documento reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a reflexão e a construção conjunta do conhecimento — elementos que se articulam diretamente com a proposta de correção textual dialógica defendida neste estudo.

De modo complementar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já apontavam, desde sua publicação, para a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa centrado no uso efetivo da linguagem em práticas sociais. Conforme o documento, cabe à escola garantir ao aluno o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (Brasil, 2000, p. 22), o que implica desenvolver competências que vão além do domínio de regras gramaticais, abrangendo a capacidade de ler, interpretar, produzir e avaliar textos em diferentes contextos. Nesse sentido, os PCN também ressaltam que a produção textual deve considerar aspectos como finalidade, interlocutor e contexto de circulação, o que reforça a importância de uma abordagem contextualizada e significativa da escrita.

Nessa mesma óptica, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) aprofundam essa discussão ao enfatizar a articulação entre produção textual, análise linguística e práticas de leitura. O documento destaca que as atividades de escrita devem estar vinculadas à reflexão sobre os usos da língua, possibilitando ao aluno compreender e aperfeiçoar seus próprios textos. Ademais, as OCEM atribuem à reescrita um papel central no processo de aprendizagem, ao afirmarem que a reelaboração textual constitui um momento privilegiado de reflexão sobre a linguagem. Tal perspectiva converge diretamente com a proposta desta pesquisa, que compreende a correção textual não como um ato punitivo ou meramente classificatório, mas como uma prática formativa, dialógica e processual.

Dessa forma, ao articular a presente investigação com os pressupostos da BNCC, dos PCN e das OCEM, evidencia-se seu alinhamento com as políticas educacionais vigentes,

especialmente no que se refere à valorização da linguagem como prática social, ao desenvolvimento da argumentação e à formação de sujeitos críticos e participativos. Além disso, essa articulação reforça a relevância institucional do estudo, ao demonstrar que a proposta de correção textual dialógica contribui para a efetivação das diretrizes educacionais estabelecidas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Portanto, compreender e incorporar essas orientações ao fazer pedagógico implica reconhecer que o ensino da escrita deve ser concebido como um processo contínuo, interativo e reflexivo, no qual o aluno assume papel ativo na construção de seu conhecimento. Nesse cenário, a atuação do professor como mediador torna-se essencial, sobretudo no momento da avaliação e da correção textual, que passam a ser entendidas como oportunidades de diálogo, orientação e desenvolvimento das competências discursivas dos estudantes.

2.2 A prática da escrita no contexto escolar

Torna-se relevante pontuar que, como bem salienta Bunzen (2006, p. 158), "aprende-se a escrever por meio da interação verbal (em contextos formais e informais) e do uso de gêneros". Desse modo, o aluno deve ser orientado, encaminhado e preparado para que possa ser possível a construção de seu texto de forma coerente, coesa e relevante.

Nessa perspectiva, trabalhar a produção escrita é uma atividade complexa, que compete ao professor possibilitar a interação de forma não artificial e que seja pertinente para o aluno. Além disso, deve-se fazer da escrita uma prática constante, para que os alunos possam desenvolver suas habilidades e competências que se referem a esse processo. Neste sentido, Leal e Brandão (2007) afirmam que,

> [...] fundamentada na perspectiva sociointeracionista, concebemos que, para ensinar a escrever textos, devemos proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes àquelas de que participamos fora da escola, promovendo situações em que os alunos possam elaborar diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores. Acreditamos que, só assim, os alunos podem aprender a planejar a escrita do texto, tendo como norte os objetivos sociais da escrita. (Leal; Brandão, 2007, p. 20)

Dessa maneira, antes de tudo, o professor deve situar o aluno no processo de produção textual, deixando claro quais as finalidades e quais os conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las, tendo como pressuposto o trabalho com os textos que são cotidianamente vistos por eles, como: jornais, revistas, anúncios, cartazes, entre outros. Sendo

assim, promover práticas de leitura e escrita de textos por meio dos mais diversos gêneros que fazem parte do seu dia a dia em seus vários lugares de socialização.

Como bem salienta os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a escola assume papel fundamental nesse fator que diz respeito aos espaços sociais, vejamos:

> A escola não pode garantir o uso da linguagem fora do seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua (Brasil, 2000, p. 22).

Então, não se pode mais admitir que o ensino de língua portuguesa seja totalmente voltado para os elementos gramaticais, limitando a língua a somente regras. Todos os aspectos gramaticais devem ser estudados de forma contextualizada e que adquira significação para cada aluno, partindo da interação entre sujeitos e espaços sociais.

Em vista disso, trata-se a escrita como uma atividade interativa por estabelecer um processo comunicativo, uma vez que é apresentada como uma manifestação de informações, ideias, posicionamentos e intenções que se pretende ser anunciadas e interpretadas pelo outro. Para melhor compreensão, vejamos o que diz Antunes (2003, p. 45):

> Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins. Assim, numa *inter-ação* ("ação entre"), o que cada um faz depende aquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala.

Desse modo, o processo de escrita pressupõe uma atividade cooperativa, uma relação entre sujeitos de forma que haja a uniformidade de ideias, informações que atendam os propósitos pretendidos. Além do mais, é necessário que a apreensão da escrita aconteça a partir das necessidades naturalmente concebidas pelos alunos e na prática constante da atividade de ler e escrever, dialogando com outros textos, outros contextos e com diversos leitores.

A escrita está presente nas inúmeras atividades cotidianas das pessoas, seja no trabalho, na escola, nas ruas ou em outros espaços, desempenhando funções distintas de comunicação. Logo, a produção de textos escritos também assume diversos papéis comunicativos de acordo com as suas respectivas finalidades.

Nas escolas, por exemplo, a prática de produções textuais abrange algumas peculiaridades que devem ser consideradas no seu resultado final, no texto em sua totalidade, visto que cada produção escrita deve ter sua finalidade, seja de caráter avaliativo ou como exercício enquanto função social. E caracteriza-se por assumir um papel de situação

comunicativa, em que o aluno como sujeito, autor, produz uma expectativa em relação ao interlocutor do seu texto, posto que, como sugere Bakhtin (2003), cada ato enunciativo engloba diversas vozes, isto é:

> O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros* para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...] (Bakhtin, 2003, P. 300 a*pud* Santos; Lima, 2015, p. 03).

Nesse sentido, a relação eu-tu, locutor-interlocutor, autor-receptor, causa interferências no processo de escrita, partindo do pressuposto de que é uma atividade interativa, consequentemente, uma relação entre duas ou mais pessoas. Sendo assim, a presença de um interlocutor, conforme Geraldi (2012), considera-se que o discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor. Ao contrário, em alguma medida, está sempre interferindo no discurso do locutor.

Seguindo a perspectiva do autor, a partir da leitura dele, a presença ou ausência do interlocutor atinge a percepção dos alunos nas redações escolares, no que diz respeito às várias imagens que ele cria do professor, que na maioria das vezes, é o interlocutor do seu texto. Em vista disso, enquanto professores, precisamos nos atentar quanto ao nosso papel de interlocutores, orientando, questionando, concordando ou discordando, complementando e instigando o aluno a praticar a escrita possibilitando a reflexão e construção de conhecimentos indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem.

O fato é que, muitas vezes, a escrita nas escolas é trabalhada como atividade meramente avaliativa, promovendo apenas correções ortográficas com o intuito de dominação da língua padrão, sistematização de notas ou até mesmo como formar de passar o tempo. Em relação a isso, Antunes (2003) declara que,

> [...] A tradição escolar tem conferido, por vezes, uma importância exagerada ao domínio da ortografia, criando a impressão de que basta a correção ortográfica para garantir a competência de escrever bons textos. Não raramente, a referência das pessoas ao fato de que “os alunos não sabem escrever” tem como pressuposto a constatação de que eles escrevem com erros de ortografia. [...] O mais elementar é que eles dominem as regras, as vezes meio aleatórias, da ortografia; mas apenas isso não pode constituir o ideal da escrita adequada e relevante, embora não possa deixar de merecer cuidado (Antunes, 2003, p. 61).

Nessa perspectiva, as regras ortográficas devem sim ser estudadas. No entanto, a produção textual não deve ser utilizada somente com essa finalidade. Deve ser concebida como uma prática social, visto que o trabalho com a escrita pretende atingir uma série de fatores para que se torne imprescindível. Antunes (2003), também, estabelece alguns desses fatores que devem surgir a partir da intervenção do professor, são eles: uma escrita de autoria também dos alunos, uma escrita de textos, uma escrita de textos socialmente relevantes, uma escrita funcionalmente diversificada, uma escrita de texto que têm leitores, uma escrita contextualmente adequada, metodologicamente ajustada, orientada para a coerência global e adequada também em sua forma de se apresentar. Isto é, conceber a escrita em seus diversos sentidos, fins e aspectos de seu processo, nos quais os alunos serão efetivamente autores, que saibam construir textos com sentido e atender a diversas situações sociais por meio da escrita.

2.3 A avaliação de textos

Há diversos fatores que podem determinar o modo como uma correção pode ser aplicada, dentre eles: as condições de produção, o objetivo da correção e as particularidades envolvidas no processo da produção textual. Daí surgem uma série de questionamentos para os professores: Para que corrigir? Como corrigir? Qual método utilizar na correção? Essas são, possivelmente, perguntas frequentes que os professores se fazem no momento da correção de um texto.

Primeiramente, salienta-se que, segundo Antunes (2006), a avaliação exerce principalmente duas funções: uma função retrospectiva e uma prospectiva. A primeira que sinaliza os “achados feitos”, e a segunda que nos aponta como prosseguir, o que fazer “daqui em diante”. Além disso, julga-se ser necessário explanar algumas considerações acerca da avaliação como um todo, quais aspectos estão envolvidos no ato de avaliar no contexto escolar. Assim, considera-se como base algumas ponderações apresentadas por Marcurschi e Suassuna (2007, p. 40):

> Uma vez que os resultados da avaliação não são definitivos nem inquestionáveis, eles exigem um cuidadoso trabalho de interpretação, discussão e crítica. Como se vê, cada vez mais vai se confirmando a dimensão discursiva da avaliação. Por isso, Hadji (1994, 2001) emprega a metáfora da avaliação como rede de palavras: avaliar é ter algo a dizer; o avaliador é o ator de uma comunicação social. Trata-se de uma rede de sentidos – o professor interpreta dados, interroga respostas, busca sinais, capta singularidades; a realidade não lhe é revelada de modo natural e espontâneo, isto é, aquilo que ele observa (um comportamento, uma atitude, um conhecimento) é um signo que está por ser interpretado; os referenciais da avaliação não servem apenas para julgar, mas para tecer uma rede de significados para compreender e agir.

Desse modo, no contexto escolar, o professor adquire papel fundamental no processo avaliativo. No entanto, ele não deve ser o único a exercer funções neste procedimento, visto que os alunos têm de ocuparem seus espaços de sujeitos, participando de cada etapa das atividades e, concomitantemente, atuar na prática de autoavaliação, a atenção com seu próprio processo de aprendizagem.

O fato é que, muitas vezes, a aula não consegue desvincular-se da tarefa de "correção", principalmente nas produções escritas pelos alunos. Nesse ponto de vista, Serafini (1995, p. 107) afirma que "[...] a correção de um texto é o conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros". No entanto, o professor não deve trabalhar com semelhante conceito de correção na perspectiva de erros e defeitos, tendo em vista que a correção ou a avaliação como um todo necessita está em função da aprendizagem, da possibilidade de instigar o aluno a refletir sobre as inadequações do seu texto para que consiga reformulá-las e não seja apontado pelo professor como um constante cometedor de erros que não podem ser reparados.

Quanto às estratégias a serem utilizadas no processo de correção/avaliação textual, citaremos os conceitos apresentados por Ruiz (2015), que discorrem sobre tipologias de correção, que são: Indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa. A primeira refere-se à simplesmente ao apontar, através de alguma sinalização, verbal ou não, o problema de produção detectado.

Tratando-se da resolutiva, o professor corrige todos os "erros", reescreve palavras, frases e/ou períodos inteiros. Por outro lado, a classificatória consiste na classificação dos "erros" através de uma classificação para que o aluno os corrija sozinho, e às vezes, o professor pode acrescentar sugestões para a modificação. Quanto a textual-interativa,

> Constroem-se quando o professor toma como objeto de discurso de sua correção não mais apenas o modo de dizer do aluno [...], mas também o dizer desse aluno ou a atitude comportamental desse aluno refletida pelo seu dizer [...], a propósito da correção do professor; ou, ainda, a própria tarefa interventiva que ele mesmo, professor, está realizando no momento [...] (Ruiz, 2015, p. 56 e 57).

Dessa forma, há um diálogo entre aluno e professor, possibilitando a reflexão de ambos sobre o texto. Nesse sentido, iremos aqui nos reportar também aos conceitos e particularidades de correção textual baseados nos estudos de Antunes (2003, p. 59), que trata essa atividade como reflexiva também para o professor, afirmando que:

> Convém ainda que o professor converta cada momento de avaliação num tempo de reflexão, de pesquisa, ou seja, de ensino e aprendizagem, de reorientação do saber

> anteriormente adquirido. Sem o ranço das atitudes puramente “corretivas”, de “caça aos erros”, como se o professor só tivesse olhos para enxergar “o que não está certo”.

Além do mais, o professor deve traçar métodos interventivos que possibilitem ao aluno a compreensão das particularidades do seu texto, reconhecer cada tentativa, ratificando a maleabilidade dos usos da língua em seus contextos. Aliás, a autora também destaca a aplicação do termo “corrigir” que logo nos remete a outro termo que é “erro”, o que segundo ela, é problemático, visto que o professor não deve ser apenas um revisor que só tem olhos para os erros. Nessa perspectiva, é preciso abonar a avaliação somente como função de obtenção de notas e resultados finais. Além disso, o professor deve sempre dialogar com o aluno e atentá-lo para a revisão constante de seu texto, de modo que esse processo possibilite um exercício da aprendizagem e reflexão sobre os usos da língua.

Nesse viés, a necessidade de superação de um ensino gramatical puramente normativo, pautado na memorização de regras isoladas, constitui um pressuposto central para que a correção textual individualizada faça sentido como intervenção pedagógica. Essa reflexão encontra eco nas discussões estruturantes de Geraldi (1997), que já na década de 1980 denunciava o esvaziamento do ensino de língua quando este se reduzia a exercícios de metalinguagem e classificação de orações. O autor defende a centralidade do texto nas aulas de Língua Portuguesa, propondo que a língua seja tomada como forma de interlocução e que o trabalho pedagógico parta sempre do texto para o texto.

2.4 A escrita no contexto escolar sob uma perspectiva dialógica

Considera-se que a vivência humana possibilita inúmeros e diversos contextos nos quais nos deparamos com a atividade de produzir textos, tendo em vista que diariamente estamos em interações comunicativas que incluem, dentre elas, a escrita. Assim, escrevemos textos na escola, nas redes sociais, elaborando uma lista de compras, um bilhete, enfim, adaptando diferentes textos a diversas situações e suportes.

Partindo dessa perspectiva, deve-se refletir sobre como está inserida a prática de produção textual no contexto escolar, visto que é nítido que a escrita assume um primoroso valor comunicativo, interacional e de prática social. Nesse sentido, torna-se necessário ponderar os desafios que são enfrentados ao se trabalhar o processo de escrita em sala de aula que são muitos, principalmente, levando em consideração a complexidade em seu processo de planejamento, verbalização e construção, bem como o desenvolvimento de ações que englobam a leitura, compreensão e produção de textos.

Dentre os aspectos que envolvem o processo de produção textual, destaca-se alguns: o contexto, os objetivos, as situações que dizem respeito a sua complexidade de produzir e aperfeiçoar competências dos alunos, além de considerar o domínio da norma padrão da língua, elementos estruturais, acesso aos mais diversos gêneros e suportes textuais, entre outros. Ademais, cabe comentar um pensamento apresentado por Bunzen (2006), que afirma o fato de que a aprendizagem da produção escrita surge, principalmente, através da interação verbal, além do uso de gêneros textuais. Dessa maneira, o ato de escrever apresenta-se como algo comum, porém é necessário que o aluno seja orientado, encaminhado e preparado com o intuito de possibilitar a construção de textos de forma coerente, coesa e que proporcione conhecimentos e reflexões significativos.

Outrossim, não se pode negar que, em alguns contextos, a escrita é trabalhada somente como atividade avaliativa, em que os apontamentos feitos acerca da produção dizem respeito a simplesmente correções ortográficas com o objetivo de estabelecer domínio da língua padrão, adotando então como ponto principal a sistematização de notas, bem como propondo meramente um pretexto para se ensinar a norma culta, ou seja, uma obrigação a ser cumprida. Posto isso, Antunes (2003) declara que:

> [...] A tradição escolar tem conferido, por vezes, uma importância exagerada ao domínio da ortografia, criando a impressão de que basta a correção ortográfica para garantir a competência de escrever bons textos. Não raramente, a referência das pessoas ao fato de que "os alunos não sabem escrever" tem como pressuposto a constatação de que eles escrevem com erros de ortografia. [...] O mais elementar é que eles dominem as regras, as vezes meio aleatórias, da ortografia; mas apenas isso não pode constituir o ideal da escrita adequada e relevante, embora não possa deixar de merecer cuidado (Antunes, 2003, p. 61).

Assim, é inegável que as regras ortográficas podem e devem ser estudadas, no entanto, a produção textual não deve ser trabalhada somente com tal finalidade. Logo, todas as especificidades gramaticais necessitam ser estudadas de maneira contextualizada, bem como adquirindo significação para cada estudante, originando-se da interação entre sujeitos e espaços sociais. Torna-se relevante apresentar ainda, a perspectiva de Antunes (2003), desfrutando do texto como objeto:

> Se o texto é o objeto de estudo, o movimento vai ser ao contrário: primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes – sempre em função do todo) e para que se chegue a essa compreensão, vão-se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários. Ou seja, o texto é que vai conduzindo nossa análise e em função dele é que vamos recorrendo às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento que temos da experiência, enfim (Antunes, 2003, p 110).

Desse modo, sugere-se que os aspectos gramaticais não sejam estudados de forma isolada, partindo de textos funcionais, os alunos deverão perceber sentido ao se estudar as regras gramaticais, promovendo uma aprendizagem positiva e reflexiva. Seguindo essa perspectiva, Travaglia (2003), afirma que as atividades de gramática reflexiva são essenciais, de modo que o professor introduza instruções de sentido que sejam básicas, além de suas derivações no co-texto e contextos diferentes.

Nessa perspectiva, o autor instiga que o ensino da gramática deve acontecer partindo do uso de gêneros textuais relacionados a situações comunicativas, tendo em vista a atenção que necessita ser dada ao estabelecimento de relação com os acontecimentos da realidade do aluno, considerando-se os mais diversos suportes ou nas próprias produções dos estudantes, além de realçar as inúmeras funcionalidades que a língua materna oferece. Sendo assim, as dúvidas, questionamentos e reflexões acerca da língua serão efetivados, sugeridos e aplicados aderindo os textos como objetos. Entretanto, os textos escritos não devem se restringir somente a esses fatores, posto que o conteúdo, a finalidade e a compreensão também devem estar envoltas nessa atividade. Nesse viés, Geraldi (2003) destaca que:

> [...] o trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos (Geraldi, 2003, p. 105).

Para tal propósito, torna-se essencial que o texto esteja no centro do ensino de Língua Portuguesa, direcionando seus conteúdos e objetivos. Logo, intervir no trabalho com produção escrita apresenta certa complexidade, posto que compete ao professor possibilitar a interação de uma maneira não artificial e que seja pertinente para os alunos. Além do mais, o ato de escrever necessita proporcionar um momento de aprendizagem e reflexão, com o intuito de que eles consigam desenvolver habilidades e competências referentes a esse processo, bem como para que possam estabelecer a conscientização da materialização da língua, por meio dos gêneros textuais.

À vista disso, Leal e Brandão (2007) destacam que seguindo uma perspectiva sociointeracionista, concebe-se que para ensinar textos, torna-se indispensável o professor possibilite ao aluno situações de escrita que se assemelhem àquelas nas quais participamos fora do contexto escolar. Portanto, tornando-se necessário que o docente situe os discentes no processo de produção textual, de forma a esclarecer as finalidades e conhecimentos que precisam ser construídos, promovendo também práticas de leitura e escrita de textos por meio

dos mais variados gêneros que fazer parte do nosso dia a dia em seus diversos locais de socialização.

Ademais, compreende-se que a escrita precisa ser vista como uma atividade interativa, principalmente, por estabelecer um processo comunicativo, dado que é evidenciada como uma manifestação de informações, ideias, posicionamentos e intenções que se buscam ser anunciadas e interpretadas pelo outro. Seguindo essa linha de raciocínio, Antunes (2003), aborda que para se realizar uma atividade interativa, precisa-se acontecer conjuntamente, por duas ou mais pessoas, sendo que suas ações se interdependem em busca dos mesmos fins. Assim, comprova-se que a escrita é interativa, dialógica, dinâmica e inegociável, assim como a fala.

Em vista disso, enquanto professores, torna-se de grande importância atentarmos ao nosso papel de interlocutores, orientando, questionando, concordando ou discordando, complementando e instigando o aluno a praticar a escrita possibilitando a reflexão e construção de conhecimentos indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem.

2.5 Os gêneros textuais como mecanismo de ensino e aprendizagem

A utilização dos gêneros textuais em sala de aula é uma prática constante. Considerando-se que o texto se configura como elemento central para o ensino — especialmente no âmbito da Língua Portuguesa — torna-se essencial refletir sobre o papel dos gêneros no ambiente escolar, sejam eles orais ou escritos. Diante dessa perspectiva, é fundamental recorrer às contribuições de Bakhtin (1992), que afirma:

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...). A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só pelo seu conteúdo (temático) e (...) pela seleção operada nos recursos da língua (...), mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1992, p. 279).

Assim, constantemente produz-se diferentes gêneros discursivos, seja em conversas informais ou na elaboração de textos formais. Como destaca o autor, esses gêneros manifestam-se de diversas maneiras, evidenciando, mais uma vez, a variedade de usos da língua, tanto na

fala quanto na escrita. Dessa forma, pode-se perceber que a perspectiva do autor se fundamenta na relação entre língua e sociedade, pois, segundo ele, os diferentes usos linguísticos estão associados às distintas esferas sociais e às variadas práticas humanas.

Ademais, é importante destacar o papel fundamental do ensino dos gêneros textuais em sala de aula, visto que eles desempenham funções comunicativas, sociais e interacionais relevantes. No ambiente escolar, o trabalho com gêneros também contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão, já que esses textos apresentam características específicas, como estilo, estrutura e funções definidas. Sobre isso, vejamos:

> Tudo o que estamos apontando neste momento deve-se ao fato de os eventos a que chamamos propriamente gêneros textuais serem artefatos lingüísticos concretos. Esta circunstância ou característica dos gêneros torna-os, como já vimos, fenômenos bastante heterogêneos e por vezes híbridos em relação à forma e aos usos. Daí dizer-se que os gêneros são modelos comunicativos. Servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para uma determinada reação. Operam prospectivamente, abrindo o caminho da compreensão, como muito bem frisou Bakhtin (1997) (Marcuschi, 2002, p. 21).

Dessa forma, com base nos diversos gêneros do discurso, torna-se viável um estudo mais aprofundado da linguagem, partindo da compreensão de que esses gêneros são textos concretos, presentes no cotidiano e voltados para práticas sociais do uso da língua, além de evidenciarem as atividades de interação humana. De acordo com Bakhtin (1992), os gêneros discursivos podem ser compreendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, resultantes do uso reiterado de enunciados singulares em situações comunicativas semelhantes.

Nessa mesma linha de pensamento, Antunes e Coelho (2011, p. 140) observam que, ao se trabalhar com essa definição, "[...] é possível ressaltar no texto bakhtiniano duas características fundamentais do gênero: seu caráter estável (modelar) e seu caráter flexível (relativamente estável)." Assim, segundo as autoras, determinadas características se estabilizam, conferindo aos gêneros um caráter modelar e estável nas recorrentes utilizações de diferentes textos em situações análogas. Logo,

> [...] Sendo comuns às ocorrências ligadas a determinadas ações humanas. Um ponto importante a se ressaltar em relação aos usos semelhantes é a finalidade dos textos. Textos com a mesma finalidade, usados na mesma esfera de atividades, tendem a ter características similares de conteúdo, de estrutura e de estilo de linguagem. [...] (Antunes; Coelho, 2011, p. 141).

Dessa forma, os enunciados apresentam semelhanças em aspectos estruturais, estilo e linguagem. Por conseguinte, por compartilharem a mesma finalidade, observamos a estabilidade de suas características, o que explica o conceito de estabilidade que Bakhtin (1992),

atribui aos gêneros. Contudo, existem estudos que argumentam que os gêneros também são flexíveis e adaptáveis, pois, conforme afirmam Antunes e Coelho (2011, p.141), "[...] apesar de textos que se materializam em um mesmo gênero apresentarem características semelhantes, os gêneros não funcionam como formas rígidas, que moldam os textos para que se tornem iguais [...]". Assim, em algumas situações, é necessário considerar as características funcionais e as finalidades do gênero.

Nesse contexto, julgamos relevante trazer algumas reflexões de Marcuschi (2008), que destaca a diferença entre gêneros textuais, tipos textuais e domínios discursivos, pois, segundo o autor, os gêneros desempenham papéis distintos na comunicação. Em vista disso, Marcuschi (2008), define os gêneros como:

> [...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (Marcuschi, 2008, p. 155).

Assim, o autor vê os gêneros como artefatos concretos, observados na prática, e destinados a diversos fins. Quando se refere aos tipos textuais, ele os entende como estruturas teóricas, essencialmente determinadas por seu caráter linguístico, incluindo aspectos como lexicais e sintáticos, entre outros. Nesse sentido, "[...] os tipos não constituem textos concretos, mas sim sequências de enunciados que se inserem em textos concretos" (Antunes; Coelho, 2011, p. 143). Além disso, Marcuschi (2008), reconhece apenas cinco tipos textuais: narrativo, expositivo, descritivo, argumentativo e injuntivo, pois considera que esses formam um grupo restrito. No entanto, é possível que um único gênero envolva mais de uma ordem tipológica, o que o autor chama de heterogeneidade tipológica.

Quanto ao conceito de domínio discursivo, o autor destaca que ele pode caracterizar diferentes esferas de discurso. Exemplos de domínios discursivos incluem os campos religioso, jornalístico, jurídico, entre outros. No contexto jornalístico, por exemplo, podemos citar os gêneros reportagem, entrevista e coluna.

Diante disso, é importante destacar a relevância de trabalhar os gêneros textuais em sala de aula, sem limitá-los apenas à disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, é fundamental refletir sobre a abordagem didática ao se estudar os gêneros, e, nesse sentido, Koch (2001), enfatiza dois objetivos principais para o ensino e a utilização desses gêneros na escola, são eles:

> 1. Levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor dominá-lo ou dominá-lo para saber produzi-lo na escola ou fora dela [...]

> 2. Colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras que, tenham para eles um sentido, para que possa dominá-las como realmente são. Pois o gênero, ao funcionar em um lugar social diferente daquele que está em sua origem, sofre necessariamente uma transformação, passando a gênero a aprender, ainda que permaneça gênero para comunicar [...] (Koch, 2001, p. 58).

Considerando-se que os gêneros estão presentes em diversos aspectos do nosso cotidiano, desempenhando uma variedade de papéis e funções, esses objetivos se tornam essenciais para garantir um estudo e uso eficazes e relevantes desses textos, especialmente no ambiente escolar. Nesse sentido, é fundamental também destacar que o gênero se configura como "[...] uma forma de linguagem prescritiva, que permite, simultaneamente, a produção e a compreensão de textos" (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 24). Dessa forma, os gêneros atuam como meios e instrumentos discursivos no ensino e na aprendizagem, cumprindo múltiplas funções comunicativas, interativas e sociais.

Além disso, é importante destacar a importância da sequência didática, com base nas reflexões apresentadas por Gonçalves (2010, p. 14):

> Uma sequência didática, de acordo com Dolz et al. (2004), é um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistematizada, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Para Dolz e Schneuwly (2004, p.53), as SDs "procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação". O ponto de partida para a produção de uma SD deve ser sempre a observação das capacidades evidenciadas pelos alunos numa produção escrita, por exemplo. Segundo esses dois autores (2004), as SDs são organizadas a partir de um projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um determinado gênero textual, neste caso, o resumo acadêmico. Os objetivos das SDs são: i) proporcionar situações efetivas de comunicação; ii) favorecer a planificação dos textos; iii) favorecer a produção/leitura/escuta de atividades diversas em relação aos gêneros em estudo; iv) desenvolver capacidades acionais, discursivas e linguístico-discursivas.

Por meio das sequências didáticas, torna-se possível realizar análises linguísticas que envolvem as competências dos alunos em relação ao contexto de produção, à estrutura do texto, aos tipos de discurso, aos elementos de textualização, assim como aos fatores enunciativos. Assim, esse processo se integra ao trabalho pedagógico escolar, que busca a construção de saberes e conhecimentos a partir dos gêneros textuais, sua apropriação e as funções sociais e comunicativas que desempenham, tratando-os como ferramentas essenciais para o ensino e a aprendizagem.

Ademais, Schneuwly e Dolz (2004), com base na perspectiva bakhtiniana, afirmam que todo gênero é determinado por três dimensões principais: a primeira refere-se aos conteúdos que são ou podem ser expressos por meio desse gênero; a segunda diz respeito à organização comunicativa própria dos textos que compõem o gênero; e a terceira aborda as configurações

características das unidades linguísticas e dos conjuntos, no que diz respeito às sequências textuais e aos tipos discursivos que formam sua estrutura.

Portanto, haja vista todos os aspectos discutidos, é papel da coordenação pedagógica e dos professores definir os conteúdos que serão utilizados como objetos de ensino e aprendizagem. Além disso, é necessário refletir sobre a metodologia e os procedimentos que garantirão a efetivação desses conteúdos e a construção de conhecimentos. Nesse sentido, as Orientações Curriculares instruem que:

> [...] o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem (Brasil, 2006, p. 36).

Assim, os conteúdos e as metodologias precisam ser cuidadosamente planejados e refletidos, uma vez que o ensino de Língua Portuguesa visa promover a reflexão sobre seus usos, sua naturalidade, suas variações, competências linguísticas e outros objetivos mencionados anteriormente. A concretização desses aspectos pode ser observada nos diversos textos e gêneros que circulam constantemente em todas as esferas sociais, permitindo que os alunos estudem a língua em seu contexto de uso real.

2.6 Texto, textualidade e reescrita: discussões sobre produção textual

Para prosseguir com a discussão, considera-se importante apresentar os conceitos de texto, textualidade, produção textual e reescrita. Quando se trata do termo "texto", existem diversas definições possíveis. No entanto, adota-se como referência as reflexões de Koch (1997), que aponta que:

> Poder-se-ia, assim, conceituar o texto, como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (Koch, 1997, p. 22).

Dessa forma, torna-se necessário compreender o texto como uma entidade concreta, resultante de uma prática comunicativa e interativa, que leva em conta aspectos discursivos, históricos, sociais e culturais, com o objetivo de atender a propósitos diversos e bem definidos.

No que se refere à textualidade, tomamos como base as reflexões de Costa Val (2006), que a define como “o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases” (Costa Val, 2006, p. 5). Assim, para que um texto seja considerado completo em seu sentido, ele deve apresentar certos elementos essenciais, entre os quais se destacam: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Portanto, a presença dessas características é indispensável para que se configure a textualidade.

Inicialmente, destacam-se os fatores pragmáticos que dizem respeito à intenção do autor em atingir os objetivos de sua comunicação. Em seguida, serão abordados aspectos ligados à coerência e à coesão textual.

Ao tratar-se da intencionalidade e da aceitabilidade, conforme proposto por Costa Val (2006), ambos os elementos dizem respeito aos participantes do processo enunciativo: o locutor e o interlocutor. A intencionalidade está relacionada à intenção do autor em alcançar determinados efeitos comunicativos por meio do texto, conduzindo estrategicamente sua construção. Já a aceitabilidade diz respeito à forma como o leitor compreende e aceita o texto, colaborando para que a comunicação atinja seu objetivo, mediante um esforço cooperativo entre as partes envolvidas. Dessa forma, o êxito da interação comunicativa depende diretamente dessa cooperação entre os interlocutores.

Quanto à situacionalidade, ela se refere aos elementos contextuais que conferem relevância ao texto, ou seja, trata-se da adequação do conteúdo à situação comunicativa em que está inserido. A produção textual, portanto, será orientada por esse contexto, que influencia diretamente o significado do discurso e a forma como ele será compreendido no ambiente onde irá circular.

Já o aspecto da informatividade está relacionado ao grau de novidade ou previsibilidade das informações presentes no texto. É essencial que haja um equilíbrio entre conteúdos já conhecidos pelo leitor e dados novos, para que a compreensão ocorra de maneira eficaz, garantindo a presença de informações relevantes, conforme aponta Costa Val (2006).

Por fim, a intertextualidade ocorre quando a compreensão de um texto depende de sua relação com outros textos, que funcionam como base para sua construção de sentido. Nas palavras de Costa Val (2006, p. 15),

> A intertextualidade, que concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s). [...] Inúmeros textos só fazem sentido quando entendidos em relação a outros textos que funcionam como seu contexto. Isso é verdade tanto para a fala coloquial, em que se retomam conversas anteriores, quanto para os pronunciamentos políticos ou o noticiário dos jornais, que

> requerem o reconhecimento de discursos e notícias já divulgadas, que são tomados como ponto de partida ou são respondidos.

A intertextualidade, nesse sentido, estabelece uma relação entre diferentes textos, possibilitando um diálogo que pode ocorrer de maneira explícita ou sutil. Essa interação entre produções textuais contribui para ampliar sentidos, enriquecer abordagens, oferecer novas perspectivas ou até mesmo transformar o gênero, o estilo e o suporte utilizados ao tratar de determinado assunto, evento ou tema.

Diante disso, ao abordar-se o ensino da escrita no ambiente escolar, torna-se fundamental apresentar e trabalhar esses elementos que compõem a textualidade, pois eles desempenham papel essencial no desenvolvimento da competência textual dos estudantes. Por esse motivo, é imprescindível que esses aspectos sejam discutidos e explorados em sala de aula, com o objetivo de conscientizar e orientar os alunos quanto ao processo de construção da escrita.

Vale destacar que o processo de elaboração textual inclui também a prática da reescrita, além da revisão realizada durante a produção. A reescrita pode ser proposta pelo professor com base nas observações feitas na correção das atividades, incentivando o aluno a reelaborar seu texto com base nas sugestões, comentários e orientações recebidas. Isso pode envolver a adição de informações, a escolha de formas linguísticas mais apropriadas e outros elementos que demonstrem uma maior reflexão e maturidade por parte do aluno quanto à construção de seu próprio texto. Dessa forma, a reescrita se configura como uma estratégia eficaz de aprendizagem dentro do processo de produção textual.

Nesse contexto, o papel do professor ao avaliar os textos torna-se ainda mais relevante, tanto para fomentar o aprimoramento por meio da reescrita, quanto para impulsionar o progresso dos alunos ao longo do desenvolvimento de suas capacidades de escrita. É nessa linha que Menegassi (1998) observa que:

> [...] pode-se perceber que a postura de oferecer comentários ao aluno durante a construção de seu texto permite observar que, na reescrita, os comentários contribuem para que o aluno reflita sobre seu processo de escrita, amadurecendo-o. Entretanto, se os comentários apenas apontarem o problema, ou até mesmo, apenas o local do problema, o aluno deverá utilizar-se de outras estratégias inicialmente. Estas dizem respeito à interpretação dos comentários dados, para compreensão das falhas apontadas no texto, para só então reformulá-lo. Nota-se, nesta questão, que o aluno deve fazer uma certa acrobacia mental para chegar aos fins desejados pelo professor. Dessa forma, arrisca-se afirmar que às vezes os comentários atrapalham o aluno na construção do texto. Por outro lado, ao forçar um exercício mental por parte do aluno, o professor, muitas vezes inconscientemente, está auxiliando no processo de amadurecimento desse aluno e contribuindo sobremaneira com a reflexão necessária na reescrita (Menegassi, 1998, p. 209).

De forma evidente, a afirmação reforça os pontos discutidos anteriormente ao conceber a escrita como um processo colaborativo, pautado na interação entre professor e aluno. Trata-se, portanto, de uma prática construída de forma conjunta, em que o aluno não está isolado, mas participa ativamente de um diálogo voltado para a construção do conhecimento.

Ademais, é fundamental destacar que esse processo deve incentivar o aluno a refletir criticamente sobre cada etapa percorrida, sobre as ações desenvolvidas e sobre os saberes adquiridos ao longo da elaboração do texto.

Nesse contexto, a reescrita se apresenta como uma ferramenta essencial para o aprimoramento da escrita, uma vez que possibilita o avanço da produção textual por meio da revisão, reformulação e aprofundamento do conteúdo inicialmente desenvolvido. Assim,

> [...] ajudando o aluno escritor a esclarecer melhor seus objetivos e razões para a produção de textos. Nessa perspectiva, esse autor considera que reescrever seja um processo de descoberta da escrita pelo próprio autor que passa a enfocá-la como forma de trabalho, auxiliando o desenvolvimento do processo de escrever do aluno (Menegassi, 2001, p. 50).

Nesse contexto, entre os eixos que estruturam as atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio — especificamente as práticas de linguagem indicadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006) — é apresentado um quadro que trata das ações voltadas à produção e recepção de textos. Um dos tópicos desse quadro aborda a importância das atividades de reflexão sobre textos, sejam eles orais ou escritos, produzidos pelos próprios alunos ou por terceiros.

É nesse espaço que destacamos a prática da reescrita como uma oportunidade para o estudante refletir criticamente sobre a sua própria produção textual. Com base nisso:

> Em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. [...] (Brasil, 2006, p. 38).

Para que o texto alcance sua versão final, é necessário que ele passe por um processo contínuo de interlocução. Como apontam Souza e Menegassi (2010, p. 5), “o escrevente vai reformulando o produto sempre inacabado do ato de escrever, com vistas à adequação de seu enunciado escrito às contingências da situação enunciativa”. Isso reforça a ideia de que a escrita é uma prática interativa, que envolve constante diálogo entre o autor, o professor e o próprio texto. Nesse processo, a reescrita se consolida como uma estratégia eficaz para promover a reflexão, a revisão crítica e o desenvolvimento das habilidades essenciais à produção textual.

Como já mencionado, escrever é uma tarefa complexa, uma vez que envolve múltiplos aspectos, entre eles, a organização da informação, a seleção e disposição dos dados, além da estrutura textual em si. Nesse sentido, tomamos como referência a abordagem de Koch (2001), que trata especificamente da forma como as informações são organizadas dentro do texto.

Segundo a autora, "a informação semântica contida no texto se distribui, como se sabe, em (pelo menos) dois grandes blocos: o dado e o novo, cuja disposição e dosagem interferem na construção do sentido" (Koch, 2001, p. 23). Nesse arranjo, a informação já conhecida pelos interlocutores — o dado — serve como base para a introdução de elementos novos, sendo, portanto, fundamental para a construção gradual do sentido textual. A seguir, veremos um exemplo:

> [...] É com base na informação dada, responsável pela locação do que vai ser dito no espaço cognitivo do interlocutor, que se introduz a informação nova, que tem por função introduzir nele novas predicações a respeito de determinados referentes, com o objetivo de ampliar e/ou reformular os conhecimentos já estocados a respeito deles. (Koch, 2001, p. 31)

Dessa forma, cria-se uma sequência coesa que favorece a organização do texto, permitindo que ele deixe de ser apenas um amontoado de frases isoladas, tornando-se uma produção linguística com características estruturais que possibilitam a construção de sentidos (cf. Koch, 2001). Para que isso aconteça, a recuperação da informação já conhecida é realizada por meio da remissão, um processo que, conforme destaca a autora,

> [...] se faz, frequentemente, não a referentes textualmente expressos, mas a "conteúdos de consciência", isto é, a referentes estocados na memória dos interlocutores, que, a partir de "pistas" encontradas na superfície textual, são (re)ativdos, via inferenciação. É o que se denomina anáfora semântica ou anáfora profunda [...] (Koch, 2001, p. 23).

Assim, constrói-se uma progressão textual, criando uma sequência linguística que promove relações de sentido entre os diferentes elementos do texto. Dessa maneira, o conteúdo escrito se apresenta de forma estruturada e organizada, de modo que as informações, ideias e reflexões sejam transmitidas de forma clara, compreensível e objetiva, com cada parte do texto conectada, seguindo uma sequência lógica de informações e conceitos. Nessa linha, conforme afirma Koch (2001, p. 121), a progressão textual, em seus diversos aspectos, "[...] diz respeito aos procedimentos linguísticos (sic.) por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto [...] diferentes tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir." Com isso, o texto guia o leitor para uma compreensão mais clara do objetivo desejado, uma vez que o significado não está no texto em si, mas se constrói a partir dele, por meio da interação entre os interlocutores, como discutido anteriormente.

No entanto, para que essa interação entre interlocutores seja eficaz, é imprescindível que haja coesão e coerência textual. Esses dois fenômenos são explorados por Koch (2001, 2007), que afirma que a coesão "[...] diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências que veiculam sentidos" (Koch, 2001, p. 35). Ou seja, a coesão estabelece relações de sentido entre os elementos do texto, criando cadeias coesas que ajudam a formar o significado. Para esclarecer melhor, citamos as observações de Marcuschi (1983 *apud* Koch, 2001, p. 35), que define os fatores de coesão como aqueles que lidam com a sequência superficial do texto, "[...] os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido."

Além disso, ao abordar a coesão, Koch (2001) divide-a em duas grandes modalidades: remissão e sequenciação. Sobre essa classificação, a autora explica que a coesão por remissão pode desempenhar a função de "(re)ativação" de referentes. Nesse contexto,

> A reativação de referentes no texto é realizada através da referenciação anafórica ou catafórica, formando-se, deste modo, cadeias coesivas mais ou menos longas. Aquelas que retomam referentes principais ou temáticos (por exemplo, protagonista e antagonista, na narrativa; ser que é objeto de uma descrição; tema de uma discussão em textos opinativos) percorrem em geral o texto inteiro (Koch, 2001, p. 36).

Dessa forma, a remissão possibilita a recuperação e reforço de elementos anteriores, o que contribui para a progressão textual de maneira coesa. Quanto à coesão sequenciadora, ela é responsável por garantir que o texto avance de forma a preservar a continuidade dos sentidos. Além disso,

> O sequenciamento de elementos textuais pode ocorrer de forma direta, sem retornos ou recorrências; ou podem ocorrer na progressão do texto recorrências das mais diversas ordens: de termos ou expressões, de estrutura (paralelismo), de conteúdos semânticos (paráfrase), de elementos fonológicos ou prosódicos (similicadência, rima, aliteração, assonância) e de tempos verbais (Koch, 2001, p. 40).

Dessa maneira, a sequenciação permite o uso de elementos textuais que auxiliam o escritor a garantir que o leitor compreenda claramente o objetivo e a finalidade comunicativa do texto.

Quanto à coerência, ela "diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual se organizam, na mente dos interlocutores, para constituir uma configuração que transmite sentidos" (Koch, 2001, p. 41). Em outras palavras, trata-se de um processo colaborativo entre os interlocutores, uma construção conjunta do significado do texto. Assim,

> A coerência, portanto, longe de constituir mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional (Koch, 2001, p. 41).

Dessa forma, podemos perceber que o processo de produção textual no contexto escolar é uma prática colaborativa e dialógica, transformando-se em uma atividade de construção de conhecimento entre alunos e professores. Por isso, destacamos a importância do papel ativo de ambos no processo, desde a criação do texto até sua revisão e reescrita, já que ambos são responsáveis pela qualidade e relevância dessa reescrita, seja na função de revisor do aluno sobre seu próprio texto, seja na avaliação e orientação fornecidas pelo professor.

Assim, é fundamental que o professor apresente de maneira clara a finalidade e a metodologia que guiarão a produção textual, planejando cuidadosamente, de forma individual ou em conjunto com o grupo de alunos, cada etapa do processo, incluindo as funções e os objetivos a serem alcançados. Além disso, é importante ressaltar que os elementos textuais de coesão e coerência, embora essenciais, não são os únicos presentes durante a escrita, correção e reescrita de textos.

Considerando que a reescrita envolve também um processo reflexivo, apoiamos a abordagem de retextualização proposta por Marcuschi (2001). Segundo ele, “a retextualização é uma passagem de uma ordem para outra” (Marcuschi, 2001, p. 47). Assim como a reescrita, a retextualização é um processo de reformulação textual. O autor sugere quatro tipos de retextualização: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita. Neste caso, vamos focar no processo de "escrita para escrita", já que o objetivo é entender a reescrita realizada pelo aluno em seu próprio texto.

As operações de retextualização descritas por Marcuschi (2001) incluem: 1) Eliminação de marcas interacionais, indefinições e partes de palavras; 2) Inclusão da pontuação baseada na entonação das falas; 3) Remoção de repetições, redundâncias e paráfrases; 4) Inserção de parágrafos e pontuações detalhadas sem alterar a ordem dos tópicos discursivos; 5) Colocação de marcas metalinguísticas para referenciar ações e verbalizar situações expressas por dêiticos; 6) Reestruturação de construções truncadas, reordenação sintática e concordâncias; 7) Abordagem estilística com escolha de novas estruturas sintáticas e opções lexicais; 8) Reorganização tópica do texto e readaptação da sequência argumentativa; 9) Síntese de ideias e informações reunindo argumentos.

Além disso, ao analisar o processo de retextualização, é possível identificar outras operações que não foram mencionadas ou observadas inicialmente. De todo modo, esse processo é visto de maneira positiva, pois possibilita tanto aos alunos quanto aos professores o

desenvolvimento de uma visão crítica sobre a linguagem, especialmente no que se refere à textualização, retextualização e/ou reescrita. No entanto, como enfatiza Oliveira (2005),

> [...] é necessário que o professor não equacione o processo de retextualização ao de correção. Não se trata de tornar o texto do aluno "melhor", mas de conferir a ele as convenções que legitimam enquanto um objeto de valor, observando que o texto, seja falado ou escrito, é uma instância plural, constituída por uma complexa rede de elementos gráfico-acústico-visuais, que se relacionam não de forma dicotômica, numa linha contínua, mas de forma, atravessada, híbrida, multimodalizada. A compreensão dessa constitutividade múltipla (oralidade/escritura/imagem) presente ao texto parece-nos fundamental na tarefa de textualizar e retextualizar (Oliveira, 2005, p. 13).

Dessa forma, percebemos que essa atividade favorece a interação com a linguagem, com o texto, com a língua e suas diversas modalidades no contexto de ensino e aprendizagem. Além disso, ela promove a reflexão, especialmente no que se refere às operações de reorganização, reestruturação e condensação de ideias, constituindo uma atividade de (re)pensamento do texto. Diante disso, é fundamental reconhecer o valor da reescrita, pois, "ao direcionarmos nosso olhar para a importância da reescrita como ferramenta para o desenvolvimento da escrita, [...] podemos refletir sobre a possibilidade de autoavaliação do texto, retomando todo o processo de sua produção [...]" (Souza; Menegassi, 2010, p. 18).

Portanto, ao abordarmos os aspectos discutidos sobre o processo de produção textual, vemos que a reescrita também se configura como uma prática reflexiva, dialógica e social, proporcionando uma nova perspectiva para o aluno escritor. Como afirmam Souza e Menegassi, "[...] o sujeito que escreve é também aquele que comenta o que escreve, critica o que escreve, evidenciando uma multiplicação de papéis do escritor: o que escreve, o que lê, o que comenta, o que se autocensura e o que reescreve" (Souza; Menegassi, 2010, p. 151). Assim, esse processo se constitui como um exercício tanto individual quanto coletivo, promovendo a construção de diversos conhecimentos.

2.7 O exame nacional do ensino médio (ENEM): a escrita do texto dissertativo-argumentativo

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma das principais avaliações educacionais do Brasil. Criado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), o exame tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica. De fato, ao longo dos anos, o ENEM passou a desempenhar um papel central no acesso ao ensino superior, sendo utilizado como critério de seleção em diversas universidades públicas e privadas do país.

Ademais, O exame é composto por quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias. Além disso, há uma prova de redação dissertativo-argumentativa, que é um dos componentes mais importantes do exame.

Nesse viés, cabe pontuar que a redação exigida no exame é uma das partes mais importantes da prova e pode ser decisiva para a nota final do candidato. Observa-se que ela exige que o estudante produza um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema de relevância social, cultural, científica ou política, sempre com base em uma proposta apresentada pela banca organizadora. O objetivo é avaliar não apenas a capacidade de escrita do candidato, mas também seu pensamento crítico, sua argumentação lógica e sua habilidade de propor soluções para problemas da sociedade.

A estrutura da redação do ENEM segue o modelo tradicional do gênero dissertativo-argumentativo, composto por introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, o autor deve apresentar o tema e sua tese — ou seja, sua opinião sobre o assunto. No desenvolvimento, é necessário defender essa tese por meio de argumentos bem fundamentados, com uso de repertórios socioculturais, dados, exemplos históricos ou situações do cotidiano. Já na conclusão, é obrigatório apresentar uma proposta de intervenção, ou seja, uma sugestão viável de solução para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Por conseguinte, a correção da redação é feita com base em cinco competências, cada uma valendo até 200 pontos, totalizando 1000 pontos possíveis. São elas: Competência 1: domínio da norma padrão da língua portuguesa; Competência 2: compreensão do tema e desenvolvimento de texto dentro do tipo dissertativo-argumentativo; Competência 3: capacidade de organizar, selecionar e relacionar argumentos de forma coerente e coesa; Competência 4: demonstração de conhecimento dos mecanismos linguísticos para construção da argumentação; Competência 5: elaboração de proposta de intervenção detalhada, relacionada ao tema e que respeite os direitos humanos.

Além disso, julga-se importante salientar que o candidato que desrespeitar os critérios exigidos pode ter a redação zerada, o que compromete significativamente sua chance de alcançar uma boa classificação nos processos seletivos que utilizam o ENEM. Entre os motivos que podem levar à nota zero estão: fuga ao tema, cópia de textos motivadores, proposta sem estrutura de redação, desrespeito aos direitos humanos e texto com menos de sete linhas.

Outrossim, julga-se necessária uma reflexão acerca dos critérios utilizados na avaliação da produção escrita no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), considerando que os textos

examinados pertencem ao tipo dissertativo-argumentativo. Anualmente, esse formato textual é adotado oficialmente pelo exame em suas propostas de redação. Diversas pesquisas, entre elas a de Prado e Morato (2016), têm se dedicado a investigar em que medida a redação do ENEM pode ser compreendida como um gênero textual, levando em conta sua consolidação ao longo do tempo e a relativa estabilidade de sua estrutura, à luz das contribuições teóricas de Bakhtin.

Ademais, observa-se que determinadas instituições de ensino incorporam os pressupostos da proposta do ENEM em suas práticas pedagógicas, especialmente nas aulas de Redação, como ocorre no colégio em que esta pesquisa se desenvolveu. Desse modo, a avaliação realizada pela pesquisadora fundamenta-se, em grande parte, nos critérios definidos pelo exame, o que torna imprescindível a análise e a discussão desses parâmetros avaliativos.

De acordo com a Cartilha do participante do Enem (2024), a produção escrita deve ser um texto estruturado em prosa, dissertativo-argumentativo, a respeito de um tema de ordem social, cultural ou política. Ainda segundo o documento, a redação do participante "[...] deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. [...]" Além do mais, necessita ser produzido conforme a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Para tanto, sugere-se que sejam discutidos os seguintes elementos: tema, tese, argumentos e proposta de intervenção.

O rendimento do candidato é mensurado a partir de cinco competências avaliativas, a saber: (1) demonstrar domínio da norma padrão da língua portuguesa na modalidade escrita; (2) compreender a proposta de redação e mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para o desenvolvimento do tema, respeitando a estrutura do texto dissertativo-argumentativo em prosa; (3) selecionar, organizar, articular e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos com o objetivo de sustentar um ponto de vista; (4) evidenciar conhecimento dos recursos linguísticos essenciais à construção da argumentação; e (5) apresentar uma proposta de intervenção para a problemática discutida, em consonância com os direitos humanos.

A pontuação é atribuída individualmente por cada avaliador, podendo variar de 0 a 200 pontos em cada uma das competências, totalizando até 1.000 pontos ao final do processo. Cada texto é analisado por dois corretores, e a nota definitiva corresponde à média aritmética das avaliações atribuídas. No que se refere à caracterização das competências, a pontuação pode oscilar conforme o nível de desempenho apresentado pelo participante. No caso da primeira competência, os níveis são distribuídos da seguinte maneira:

Quadro 1 - Níveis de desempenho da competência 1.

200 pontos	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência.
160 pontos	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
120 pontos	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
80 pontos	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
40 pontos	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
0 pontos	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Fonte: Inep (2024, p. 14)

Dessa forma, observa-se que a primeira competência está centrada no domínio da escrita formal, avaliando a adequação do texto às normas gramaticais da língua portuguesa, bem como a competência leitora do participante. Nesse critério, são considerados aspectos relacionados à organização sintática e à presença de elementos classificados como desvios em relação à norma padrão.

Vale ressaltar que a exigência da adequação gramatical e da competência leitora em exames de vestibular não deve ser vista como mero formalismo excludente, mas sim como a certificação positiva de que o candidato se apropriou da tecnologia da escrita. Sob a ótica de Magda Soares (2006), essa convergência de habilidades atesta que o indivíduo alcançou o estado de letramento necessário para transitar com autonomia e criticidade pelas esferas acadêmica e cidadã.

Ademais, no que diz respeito à segunda competência, esta está relacionada à compreensão da proposta de redação. Não se trata apenas da exposição de ideias de forma genérica, mas da construção de uma tese consistente, sustentada por argumentos ao longo do

texto, o que pressupõe o domínio de habilidades tanto de leitura quanto de escrita. A atribuição da pontuação ocorre conforme os seguintes parâmetros:

Quadro 2 - Níveis de desempenho da competência 2.

200 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
160 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
120 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
80 pontos	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
0 pontos	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos, a redação recebe nota zero e é anulada.

Fonte: Inep (2024, p.19)

Dessa maneira, essa competência envolve a compreensão efetiva da proposta de redação, a reflexão crítica acerca do tema, a ativação de conhecimentos prévios sobre o assunto, bem como a definição e a defesa do ponto de vista assumido pelo autor. Também se exige atenção para que o desenvolvimento textual permaneça fiel ao tema delimitado, evitando desvios. Considera-se fuga total quando não há abordagem nem mesmo do eixo temático mais amplo proposto. Assim, o tema deve ser tratado de forma objetiva, clara e explícita ao longo do texto.

Outrossim, essa exigência avaliativa coaduna-se com a perspectiva de Luiz Antônio Marcuschi (2008), para quem a produção de sentido em um texto dissertativo-argumentativo

depende crucialmente da mobilização do conhecimento de mundo e da herança cultural do sujeito. Assim, ao cobrar o acionamento de saberes prévios alinhados à defesa de uma tese, o ENEM legitima-se como um exame que afere o desenvolvimento intelectual e a autonomia reflexiva do jovem ao término da educação básica.

No que se refere à terceira competência, os critérios de pontuação são estabelecidos da seguinte forma:

Quadro 3 - Níveis de desempenho da competência 3.

200 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
160 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
120 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
80 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
40 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
0 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Fonte: Inep (2024, p. 21)

Dessa forma, a terceira competência refere-se à organização das ideias no texto, de modo que a produção apresente clareza, coerência e um posicionamento bem definido, sustentado por argumentos capazes de justificar a tese defendida. Ademais, esse critério contempla aspectos como a adequação vocabular, a consistência argumentativa, a progressão textual, a ordenação lógica das ideias e a articulação entre o conteúdo apresentado e os fatos da realidade.

Logo, a relevância dessa competência avaliativa reside na verificação do amadurecimento discursivo do participante ao término da educação básica. Conforme preconiza Ingedore Villaça Koch (2008), um texto claro e coerente depende diretamente da progressão temática adequada e da força dos argumentos que justificam o ponto de vista assumido, o que corrobora a pertinência do ENEM ao mensurar a habilidade do jovem de estruturar um pensamento crítico de forma ordenada e convincente.

Posteriormente, a quarta competência, por sua vez, abrange os seguintes aspectos:

Quadro 4 - Níveis de desempenho da competência 4.

200 pontos	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
160 pontos	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
120 pontos	Articula as partes do texto de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
80 pontos	Articula as partes do texto de forma insuficiente, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
40 pontos	Articula as partes do texto de forma precária.
0 pontos	Não articula as informações.

Fonte: Inep (2024, p. 24)

Desse modo, os elementos avaliados nessa competência dizem respeito à organização lógica e formal das diferentes partes do texto. Consideram-se, nesse processo, os recursos linguísticos empregados, a articulação entre as ideias e a forma como se constrói o encadeamento textual, assegurando a coesão e a continuidade do discurso.

Assim, ao avaliar a organização formal e o emprego de recursos linguísticos para o encadeamento das ideias, essa competência legitima a importância da arquitetura textual na educação básica. Essa exigência alinha-se às teorias de Ingedore Villaça Koch (2000), que conceitua a coesão textual como a rede de relações de natureza sintático-semântica que tece o discurso, demonstrando que a escolha assertiva dos elementos de articulação é fundamental para garantir a continuidade e a fluidez do pensamento do participante.

No que se refere à quinta competência, a atribuição da pontuação ocorre da seguinte maneira:

Quadro 5 - Níveis de desempenho da competência 5.

200 pontos	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
160 pontos	Elabora bem proposta de intervenção, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
120 pontos	Elabora de forma mediana proposta de intervenção, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
80 pontos	Elabora de forma insuficiente proposta de intervenção, relacionada ao tema ou não articulada à discussão desenvolvida no texto.
40 pontos	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
0 pontos	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

Fonte: Inep (2024, p. 25)

Nessa perspectiva, a quinta competência refere-se à formulação de uma proposta de intervenção para o problema discutido no texto. Tal proposta deve apresentar uma ação concreta, bem como indicar o agente social responsável por sua execução, que pode pertencer às esferas familiar, social, política, governamental, entre outras. Além disso, espera-se que a intervenção seja detalhada, com a explicitação dos meios e das possibilidades de sua efetivação.

Ao exigir a formulação de uma proposta de intervenção com ações concretas e agentes sociais definidos, a quinta competência do ENEM eleva o exame para além da mera testagem de conteúdos, consolidando-o como um instrumento de cidadania ativa. Esse critério converge com o pensamento de Paulo Freire (1996), para quem a educação formal deve conferir ao sujeito a capacidade de ler o mundo para, em seguida, intervir nele de forma consciente e transformadora, validando o papel do estudante como agente legítimo de mudança social ao término da educação básica.

Diante do exposto, os critérios utilizados na correção da redação fundamentam-se nas competências anteriormente descritas. Considerando a relevância do Exame Nacional do

Ensino Médio, especialmente no que se refere ao acesso à maior parte das instituições de ensino superior, observa-se que diversas escolas passam a adotar tais parâmetros na avaliação de textos dissertativo-argumentativos. Com base na pesquisa que subsidia a elaboração deste trabalho, constata-se que esse tipo textual é trabalhado de forma recorrente, sobretudo nas turmas do terceiro ano do ensino médio, sendo também avaliado segundo as competências aqui apresentadas. Ademais, o ensino desses gêneros tornou-se mais direcionado em razão da organização curricular, com a institucionalização de uma disciplina específica voltada à Redação. Portanto, reforçando a relevância e seriedade desta pesquisa.

2.7.1 A redação do ENEM e a problemática dos modelos prontos

A redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um dos componentes mais importantes da avaliação, pois tem grande peso na nota final e influencia diretamente o acesso ao ensino superior. Por ser uma tarefa exigente — que demanda domínio da norma-padrão da língua, argumentação sólida e proposta de intervenção — muitos estudantes recorrem aos chamados “modelos prontos” de redação como forma de preparação. No entanto, essa prática, apesar de inicialmente atrativa, apresenta limitações sérias e riscos pedagógicos.

Os chamados “modelos prontos” ou “fórmulas mágicas” prometem garantir uma nota alta por meio da repetição de estruturas fixas, repertórios decorados e propostas genéricas. Frases como “Dessa forma, é notório que...” ou “Conforme já dizia o filósofo grego Aristóteles...” se repetem em milhares de redações todos os anos. Embora o uso de conectores e repertórios seja parte importante da argumentação, quando feito de forma automática, artificial e descontextualizada, prejudica a autenticidade e a profundidade da análise do tema.

Além do mais, o uso excessivo de estruturas engessadas pode comprometer duas competências centrais da correção do ENEM: a competência 2, que avalia o desenvolvimento do tema com argumentação consistente, e a competência 3, que analisa a construção lógica e coesa das ideias. Outrossim, a banca valoriza originalidade, criticidade e clareza, e redações que apenas repetem fórmulas prontas tendem a ser penalizadas por sua falta de autoria e profundidade.

Outro risco relevante é a dependência pedagógica que esses modelos criam. Em vez de desenvolver habilidades reais de leitura, escrita e argumentação, muitos estudantes se limitam a decorar introduções e conclusões genéricas, ignorando o exercício de pensar sobre o tema, elaborar ideias próprias e refletir sobre soluções viáveis para problemas sociais. Isso não apenas

compromete o desempenho no ENEM, como também enfraquece a formação cidadã e acadêmica do aluno.

Por isso, embora seja útil analisar boas redações como referência, é fundamental evitar a simples reprodução de modelos prontos. Logo, o ideal é praticar a escrita com regularidade, explorar diferentes repertórios de forma contextualizada, e desenvolver uma voz própria na argumentação. Posto que, a banca do ENEM valoriza quem demonstra pensamento crítico, domínio linguístico e capacidade de propor soluções consistentes — qualidades que dificilmente emergem de um modelo decorado.

Diante do exposto, conclui-se que, embora o texto dissertativo-argumentativo ganhe notável centralidade no cenário educacional brasileiro devido ao seu peso no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sua abordagem nesta pesquisa transpõe a mera preparação instrumental. Assume-se aqui a necessidade de uma fundamentação sólida sob a ótica da didática da escrita. Para tanto, o trabalho com esse gênero na escola encontra respaldo nas proposições de Figueiredo (2009), que defende práticas de produção textual que superem a rigidez de fórmulas prontas, estimulando a autoria, a reflexão crítica e a compreensão real do estudante sobre a função social da dissertação.

2.8 Repensando a correção textual no contexto de ensino e aprendizagem

Diversos elementos influenciam a forma como a correção de textos pode ser realizada, entre eles: as circunstâncias em que o texto é produzido, a finalidade da correção e as especificidades do processo de escrita. A partir disso, surgem várias dúvidas entre os professores: Por que corrigir? De que maneira realizar essa correção? Qual abordagem é mais adequada? Essas questões costumam estar presentes no momento em que o educador analisa uma produção textual. Diante desse cenário, este capítulo se propõe a discutir os principais aspectos relacionados à avaliação de textos, destacando os pontos que se considera mais relevantes.

2.8.1 Avaliação textual: reflexões sobre pesquisas e abordagens

Os estudos e definições sobre a correção textual são amplos e diversos. Inicialmente, aborda-se essa temática a partir da perspectiva de Geraldi (1984), que propõe três concepções de linguagem e descreve o processo de correção em cada uma delas. Na primeira concepção, a linguagem é vista como uma forma de expressar o pensamento. Nessa ótica, a correção textual

tem como único objetivo revisar o conteúdo apresentado. O professor assume o papel central de detentor do conhecimento, enquanto o aluno é um agente passivo, que apenas recebe a informação, sem haver espaço para troca ou diálogo.

Ademais, a segunda concepção compreende a linguagem como um instrumento de comunicação. Aqui, professores e alunos atuam como codificadores e decodificadores. A avaliação textual, nesse caso, limita-se à repetição de conteúdos, e a produção escrita se restringe a temas como datas comemorativas e cívicas, incentivando a memorização em detrimento da reflexão crítica. Na terceira concepção, a linguagem é entendida como forma de interação. Nesse modelo, "[...] além de possibilitar a transmissão de informações de um emissor a um receptor, constrói vínculos que não pré-existiam antes da fala" (Geraldi, 1984, p. 43). A avaliação, portanto, deixa de ser arbitrária e pontual, assumindo um caráter contínuo. Assim, o professor passa a considerar o desenvolvimento do aluno, valorizando seus avanços e identificando os pontos que ainda necessitam de aprimoramento.

Entre os trabalhos que contribuem para a discussão sobre correção textual, destaca-se o estudo de Ruiz (2015), que investiga diferentes formas de avaliação da produção escrita, apresentando também sua visão sobre o modelo mais eficaz. A autora analisa como os professores utilizam os procedimentos de correção, destacando oportunidades de aprendizado tanto para docentes quanto para estudantes, além de sugerir posturas a serem adotadas durante o processo de escrita e revisão textual. Ruiz (2015) classifica a correção textual em quatro tipos: indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa.

Tratando-se da correção indicativa, baseia-se em marcações feitas pelo professor no corpo ou na margem do texto, com o objetivo de sinalizar possíveis erros para que o aluno os identifique e corrija-os. Isso pode ser feito por meio de sublinhados, círculos ou outras indicações que apontem trechos com problemas de clareza ou inadequações, sem alterar diretamente o texto. Quanto a correção resolutiva, envolve a intervenção direta do professor, que reformula trechos do texto do aluno. Conforme Ruiz (2015, p. 41), "[...] é uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto". As alterações podem incluir acréscimos, substituições, deslocamentos ou supressões de trechos, conforme necessário.

Por conseguinte, a correção classificatória consiste no uso de códigos ao lado do texto para que o próprio aluno identifique a natureza do erro e realize a autocorreção. É essencial que esses códigos sejam previamente acordados entre professor e alunos. A autora ressalta que esse método pode gerar ambiguidades, visto que os códigos podem variar de um docente para outro, exigindo atenção e clareza na aplicação. Ainda, a correção textual-interativa refere-se a uma

abordagem defendida por Ruiz (2015), caracterizando-se por comentários mais extensos feitos pelo professor, geralmente em forma de bilhetes. Esses registros têm duas finalidades principais: refletir sobre o processo de revisão feito pelo aluno ou abordar a própria intervenção do professor na correção. Além disso,

> Os "bilhetes" se explicam, pois, em face da impossibilidade prática de se abordarem certos aspectos relacionados ao trabalho interventivo escrito por meio dos demais tipos de correção apontados. Se resolver ou indicar no corpo, assim como indicar ou classificar na margem, não parecem satisfatórios, o professor recorre a essa maneira alternativa de correção [...] (Ruiz, 2015, p. 48).

Dessa forma, em geral, os comentários são feitos no pós-texto — ou seja, não aparecem nas margens nem no corpo do texto, mas sim nos espaços em branco que não foram utilizados pelo aluno durante a escrita. Nesse tipo de correção, o foco do professor não está em simplesmente identificar e destacar erros, mas em contribuir com o processo de revisão textual. Os bilhetes justificam-se por dois principais propósitos: valorizar os aspectos positivos do texto produzido pelo aluno ou apontar aspectos que ainda precisam ser desenvolvidos, promovendo assim uma prática interacionista e colaborativa entre professor e aluno. Trata-se, portanto, de uma forma de correção não codificada, que "[...] é a marca por excelência do diálogo [...] entre esses sujeitos que tomam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso" (Ruiz, 2015, p. 50). Essa abordagem configura-se como uma alternativa eficaz para o docente, especialmente quando as anotações indicativas ou resolutivas não são suficientes para que o aluno compreenda plenamente as alterações necessárias. Além disso, contribui de forma mais significativa para o desenvolvimento das etapas de revisão, reescrita e, consequentemente, para a construção do conhecimento dentro do processo de produção textual.

> Assim, o professor deverá realizar a avaliação de seus alunos pautado em três procedimentos: o primeiro diz respeito à observação sistemática, momento em que ele acompanha, utilizando registros, o processo de aprendizagem; o segundo se dá através das análises das produções dos alunos, lugar onde eles demonstram o que aprenderam sobre determinado assunto, argumentam o ponto de vista que têm; o terceiro diz respeito às atividades específicas para a avaliação, como, por exemplo, a objetividade ao expor um tema. Aqui, é imprescindível, que a avaliação esteja à altura do que foi trabalhado em sala e que os alunos tenham conhecimento do que será considerado relevante naquela avaliação, pois, assim, atentarão para esses aspectos (Gomes, 1999, p. 28 e 29).

Dessa maneira, torna-se perceptível a ideia do texto como objeto de ensino e aprendizagem, principalmente os textos dos próprios alunos, levando em consideração a interação e diálogo, bem como a construção e desenvolvimento de conhecimentos a partir das

produções escritas, sua avaliação e reescrita, caracterizando-se também como uma atividade reflexiva e crítica. Além disso, julga-se necessário compreender o aluno como um ser ativo que cria discursos e os apresenta com uma intenção definida. Então,

> [...] Os apontamentos feitos pelo professor no texto a respeito dos "erros" deverão enfocar, principalmente, a macroestrutura textual. Esses "erros", por sua vez, não devem ser concebidos como prejudiciais ou ruins, e sim como indicadores dos estágios de desenvolvimento da escrita em que se encontra o aluno, devendo ser utilizados também como instrumentos de definição dos conteúdos da prática de análise linguística e dos próprios critérios de correção, uma vez que direcionam os trabalhos de correção e de reescrita para as questões mais relevantes para a ocasião [...] (Leite, 2006, p. 388).

Nesse contexto, as inadequações observadas nas produções textuais devem ser encaradas como oportunidades de aprendizagem e trabalhadas de forma construtiva, uma vez que fazem parte do processo de ensino e aquisição da escrita. É importante, portanto, que a avaliação textual seja orientada por objetivos bem definidos. A partir das dificuldades evidenciadas nas produções dos alunos, o professor pode direcionar seu trabalho com a escrita, estabelecendo critérios e métodos que favoreçam o desenvolvimento da competência textual, promovendo nos alunos a capacidade de refletir, revisar e exercer uma postura crítica em relação ao próprio texto.

Leite (2006), ao dialogar com as proposições de Charolles (1978), apresenta alguns critérios textuais que podem ser adotados na avaliação da escrita no ambiente escolar, com o objetivo de ampliar o domínio da língua escrita por parte dos estudantes. Esses critérios são denominados meta-regras e compreendem: meta-regra de repetição, meta-regra de progressão, meta-regra de não contradição e meta-regra de relação.

A meta-regra de repetição refere-se à presença de elementos que se repetem ao longo do texto, assegurando a coesão por meio de mecanismos como a coesão referencial, recorrencial e sequencial. Já a meta-regra de progressão está ligada à necessidade de o texto avançar de forma contínua, mantendo a conexão temática entre as partes e renovando progressivamente seu conteúdo semântico. A meta-regra de não contradição, por sua vez, diz respeito à consistência interna do texto, ou seja, nenhum elemento semântico pode contrariar informações anteriormente apresentadas. Por fim, a meta-regra de relação destaca a importância de o autor estabelecer conexões claras entre os diferentes elementos que compõem o texto, garantindo a articulação lógica e a fluidez das ideias.

Dessa forma, essas diretrizes podem servir de base para uma avaliação mais precisa e formativa da produção escrita, permitindo ao professor não apenas apontar falhas, mas também promover avanços significativos no processo de aprendizagem da escrita. Posto isso,

> A observância dessas meta-regras apresenta-se como fundamentais para a construção do texto e dos seus sentidos. São elementos que precisam ser bem compreendidos pelo professor, quando este estiver realizando a correção textual, visto que contemplam aspectos de natureza global, que necessitam ser utilizados pelos alunos enquanto produtores. Prestam-se, dessa forma, a uma avaliação eficaz do texto em seus aspectos macroestruturais (Leite, 2006, p. 389).

Assim, a avaliação da produção textual vai além do simples domínio das regras gramaticais e não se limita à identificação de inadequações. Trata-se de uma análise mais ampla, que considera o texto em sua totalidade, conforme os critérios definidos pelo professor. Essa abordagem contempla os diversos elementos que integram o processo de escrita, incluindo, de maneira essencial, o trabalho com a reescrita.

Em síntese, sob essa ótica, o erro e a necessidade de aprimoramento na escrita argumentativa não devem ser tratados sob a égide da punição normativa, mas sim como indícios do processo de aprendizagem do aluno. Como argumenta Possenti (2002), o ensino de gramática na escola não precisa ser abandonado, mas deve ser redirecionado para contextos significativos. Para o autor, o estudante deve ser instigado a perceber a gramática como um conjunto de recursos que estão a serviço da produção de efeitos de sentido, e não como um manual de proibições descolado da realidade comunicativa.

2.8.2 A avaliação de textos sob uma perspectiva dialógica

Em primeiro lugar, é importante destacar que, desde o início da proposta de produção textual, cabe ao professor esclarecer aos alunos quais procedimentos e etapas serão desenvolvidos, suas finalidades e a natureza interativa que deve permear todo esse processo — envolvendo contexto, aluno, professor e texto. Nessa perspectiva, o docente deve atuar não apenas como avaliador, mas como interlocutor e colaborador do texto do aluno, contribuindo ativamente para sua construção e reconstrução.

Nesse sentido, Antunes (2006) aponta que a avaliação cumpre duas funções fundamentais: uma retrospectiva e outra prospectiva. A função retrospectiva diz respeito à identificação dos avanços já alcançados, os “achados feitos”; enquanto a função prospectiva

orienta os passos seguintes, indicando o que ainda precisa ser desenvolvido, ou seja, “o que fazer daqui em diante”.(Antunes, 2006, p. 166)

Além disso, é necessário refletir sobre o processo avaliativo em sua totalidade, considerando os múltiplos aspectos envolvidos no ato de avaliar no contexto escolar. Para isso, tomaremos como referência algumas observações apresentadas por Marcurschi e Suassuna (2007, p. 40):

> Uma vez que os resultados da avaliação não são definitivos nem inquestionáveis, eles exigem um cuidadoso trabalho de interpretação, discussão e crítica. Como se vê, cada vez mais vai se confirmando a dimensão discursiva da avaliação. Por isso, Hadji (1994, 2001) emprega a metáfora da avaliação como rede de palavras: avaliar é ter algo a dizer; o avaliador é o ator de uma comunicação social. Trata-se de uma rede de sentidos – o professor interpreta dados, interroga respostas, busca sinais, capta singularidades; a realidade não lhe é revelada de modo natural e espontâneo, isto é, aquilo que ele observa (um comportamento, uma atitude, um conhecimento) é um signo que está por ser interpretado; os referenciais da avaliação não servem apenas para julgar, mas para tecer uma rede de significados para compreender e agir.

Dessa maneira, no ambiente escolar, o professor desempenha um papel central no processo de avaliação. No entanto, essa responsabilidade não deve recair exclusivamente sobre ele. É essencial que os alunos assumam seu lugar como sujeitos ativos, participando de todas as etapas das atividades e desenvolvendo, de forma contínua, a prática da autoavaliação — voltando-se para a observação crítica de seu próprio processo de aprendizagem.

Diante disso, cabe ao avaliador — o professor — adotar métodos e práticas que favoreçam o progresso do aluno na construção de sua competência comunicativa. É fundamental incentivá-lo a pesquisar, refletir e construir conhecimento por meio da revisão de seus próprios textos.

Observa-se, contudo, que muitas vezes a prática pedagógica acaba se limitando à simples “correção” dos textos dos alunos. Sobre isso, Serafini (1995, p. 107) observa que “[...] a correção de um texto é o conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros”. Ou seja, nessa perspectiva, o docente assume unicamente o papel de “corretor”, restringindo-se a indicar os equívocos presentes nas produções escritas.

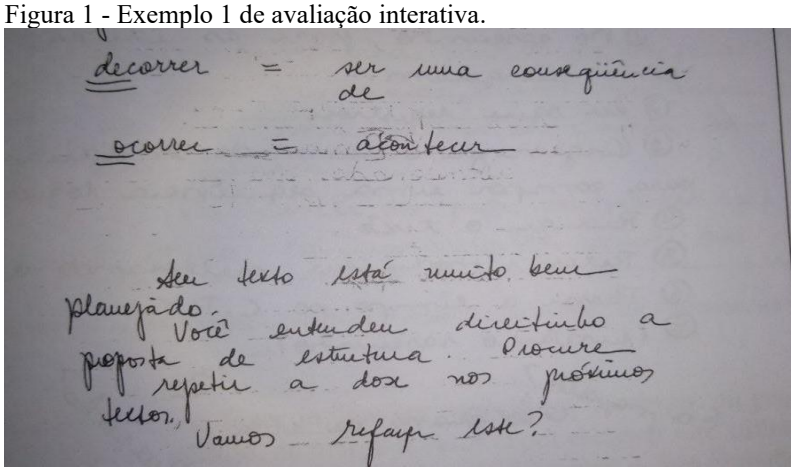
Contudo, é necessário romper com essa visão de correção como simples identificação de erros. A avaliação — e, em especial, a correção textual — deve estar a serviço da aprendizagem, funcionando como um instrumento de reflexão que instigue o aluno a compreender e revisar suas inadequações, sem ser rotulado como um repetidor de falhas irreparáveis. Nesse sentido, é oportuno recorrer aos conceitos apresentados por Antunes (2003,

p. 59), que entende a correção textual como uma prática reflexiva também para o professor, afirmando que:

> Convém ainda que o professor converta cada momento de avaliação num tempo de reflexão, de pesquisa, ou seja, de ensino e aprendizagem, de reorientação do saber anteriormente adquirido. Sem o ranço das atitudes puramente "corretivas", de "caça aos erros", como se o professor só tivesse olhos para enxergar "o que não está certo".

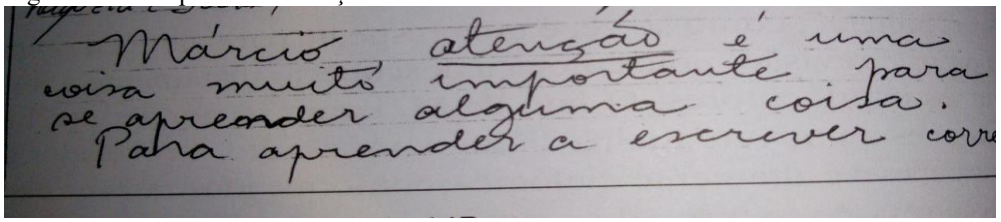
Além disso, cabe ao professor desenvolver estratégias interventivas que auxiliem o aluno a compreender as especificidades de sua própria produção escrita. É essencial que o educador reconheça cada tentativa de escrita como parte do processo de aprendizagem, valorizando a flexibilidade do uso da linguagem em diferentes contextos. Ainda, a autora também chama atenção para o uso do termo "corrigir", que, de imediato, remete à ideia de "erro" — uma associação considerada problemática. Isso porque o papel do professor não deve se restringir ao de revisor, cuja função é meramente apontar falhas. Em vez disso, ele deve atuar como orientador e parceiro na construção do conhecimento. A seguir, destacam-se dois modelos de avaliação interativa propostos por Ruiz (2015):

Figura 1 - Exemplo 1 de avaliação interativa.



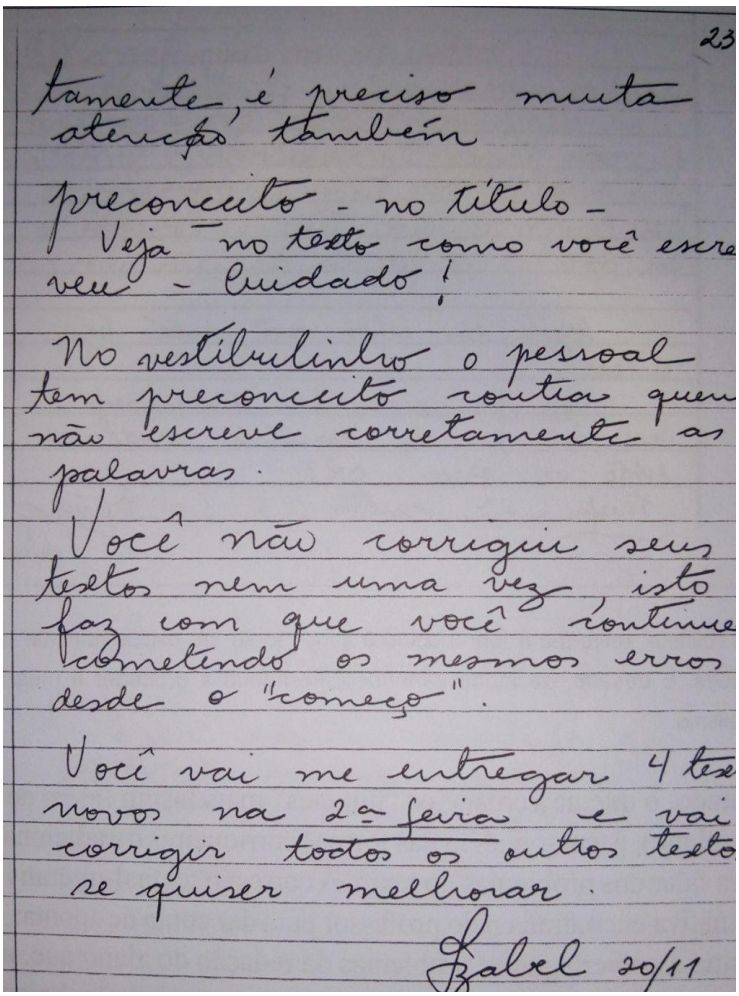
Fonte: Ruiz, 2015, p. 53.

Figura 2 - Exemplo 2 de avaliação interativa.



(continua)

(continuação)


23

tamente, é preciso muita atenção também

preconceito - no título -
Veja no texto como você escreveu - Cuidado!

No vestibulinho o pessoal tem preconceito contra quem não escreve corretamente as palavras.

Você não corrigiu seus textos nem uma vez, isto faz com que você continue cometendo os mesmos erros desde o "começo".

Você vai me entregar 4 textos novos na 2ª feira e vai corrigir todos os outros textos se quiser melhorar.

Fabel 20/11

Fonte: Ruiz, 2015, p. 50 e 51.

Observa-se, a partir da análise de Ruiz (2015), que os professores por ela estudados direcionam os alunos ao processo de revisão de maneira dialógica, incentivando a reescrita e a reflexão crítica sobre seus próprios textos. Essa prática não apenas fortalece a interação no momento da avaliação textual, como também contribui para que o aluno não se sinta desmotivado diante de eventuais “erros”. Ao contrário, ele é encorajado a revisitar sua produção, a fim de identificar possíveis inadequações ou lapsos cometidos durante a escrita.

Nesse cenário, o papel do professor é o de mediador entre o aluno e seu texto, auxiliando-o a compreender as intenções comunicativas envolvidas, a construção de sentido, a clareza das ideias e a coerência de seus objetivos discursivos. Entre esses aspectos, também se inclui o ensino das normas ortográficas, que, embora relevantes, não devem ser o foco exclusivo da avaliação.

Nessa perspectiva, é fundamental superar a concepção de avaliação centrada apenas na atribuição de notas ou na obtenção de resultados finais. Avaliar deve ser entendido como parte

de um processo contínuo e formativo, que valorize o percurso de aprendizagem do aluno, incentivando-o à autonomia e ao aprimoramento da sua escrita. Tendo em vista que,

> [...] a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas e, nessa mesma abordagem, compreende-se a avaliação textual, pois na avaliação do texto escrito se estabelece uma relação interlocutiva em que aluno e professor atuam como autor e leitor, parceiros e sujeitos na produção de sentidos (Carraro; Angelo; Penkal, 2011, p. 11).

Dessa forma, a avaliação configura-se também como uma atividade dialógica, um trabalho conjunto voltado para a construção de sentidos e de conhecimento. Além disso, ao tornar a avaliação mais interativa, promove-se a aprendizagem tanto do aluno quanto do professor. Nesse processo, o professor atua como mediador, colaborando em todas as etapas da produção textual do estudante. Ademais, recomenda-se que o docente mantenha um diálogo constante com o aluno, incentivando-o a revisar continuamente seu texto, transformando esse momento em uma oportunidade para o exercício da aprendizagem e da reflexão sobre os usos da língua. Sob essa perspectiva,

> Numa concepção interacionista de avaliação, a correção deve interessar-se pelos elementos propriamente textuais e por questões pragmáticas e discursivas referentes ao uso da língua, ou seja, deve-se levar em consideração os aspectos referentes à textualidade, aos gêneros textuais, aos objetivos, às condições de produção e a interlocução (Leite, 2006, p. 387 e 388).

Desse modo, o professor não analisará somente o texto em si, mas todo o processo de produção escrita. Além disso, ressalta a capacidade do aluno adequar o seu texto de acordo com as finalidades pretendidas, os interlocutores, o gênero, o tema e a situação enunciativa. Desse modo, o professor deixa de ser apenas um corretor ou, como citado anteriormente, "caçador de erros", e assume o papel de leitor, formulando hipóteses e criando possibilidades de significações aos dizeres do aluno. Portanto,

> [...] se os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos do professor se orientam por uma concepção sociointeracionista de linguagem, por certo, seu discurso corretivo tematizará justamente os aspectos relacionados à interação e, portanto, a relação forma – conteúdo – não apenas a forma [...] Ai valerá como uma "requisição", que chegará até as operações de acréscimo informacional, substituição lexical, reordenação estilística e redistribuição dos tópicos discursivos (Leite, 2006, p. 388).

Nesse contexto, o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento para assumir o papel de instigador e provocador de pensamentos, reflexões e possibilidades inerentes ao processo de escrita. Por meio da avaliação textual, ele deve incentivar e dialogar com o aluno,

favorecendo o desenvolvimento da competência textual e estimulando a reflexão sobre as múltiplas possibilidades e funções da língua. É fundamental que o professor evite interpretar as inadequações do texto como falhas irreparáveis ou como uma característica negativa exclusiva do aluno, postura que, infelizmente, pode ocorrer em algumas situações.

Outrossim, destaca-se que a transição de um modelo prescritivo para uma prática reflexiva consolida-se na abordagem discursiva da língua proposta por Travaglia (2003). O autor categoriza o ensino de gramática em diferentes perspectivas e advoga por uma prática que priorize a competência comunicativa e discursiva do sujeito. No âmbito desta pesquisa, ao receber o feedback individualizado, os alunos foram estimulados a operar sobre a língua não para seguir uma norma abstrata, mas para compreender como determinadas escolhas gramaticais e sintáticas fortalecem ou enfraquecem a coerência e a força persuasiva do seu texto dissertativo-argumentativo.

3 METODOLOGIA

Sabe-se que dentre os aspectos que constituem o processo de ensino e aprendizagem está a escrita, produção textual, tida como uma prática complexa, é necessário ter conhecimento de todos os fatores que o compõe, como: os objetivos, meios e condições de produção e, bem como, os elementos linguísticos e estruturais. Além disso, a correção textual, por parte do professor, assume grande importância ao direcionar o aluno para o aprimoramento da escrita, das competências textuais e da revisão do seu texto, bem como influencia no processo de escrita argumentativa do aluno.

Dessa forma, a presente pesquisa buscou investigar como a correção textual individualizada pode influenciar no processo de escrita argumentativa dos alunos, sobretudo na mediação da avaliação textual, mais especificamente, nos critérios avaliativos utilizados na correção dos textos dissertativos argumentativos dos alunos, tomando como base, principalmente, uma correção dialogada por meio da realização de um laboratório de redação. Assim, estabelecendo como base o conceito de pesquisa-ação, segundo Tripp (2005), que se apresenta como uma maneira de investigação-ação que faz uso de técnicas de pesquisa para anunciar a ação que se decide tomar para aprimorar a prática.

A presente investigação assumiu uma abordagem qualitativa, escolha que se justifica pela necessidade de compreender um fenômeno educativo em seu ambiente natural e em toda a sua complexidade. Conforme apontam Lüdke e André (1986), a pesquisa em educação exige uma imersão no cotidiano escolar, espaço onde os significados são construídos e interpretados processualmente a partir das interações entre os sujeitos.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo por meio da amostragem de caráter qualitativo que, segundo Minayo (1993, p. 43), "não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. [...] A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões". Assim, visto que foram aplicadas ações, intervenções e a mediação, enquanto professora, no processo da avaliação textual individualizada.

Nesse sentido, baseando-se em estudiosos como Koch (1997), Bakthin (1997) Ruiz (2015), Geraldi (2012), Rojo (2000), Antunes (2003), Bentes (2006) e Marcuschi (2010), foram propostas produções escritas, baseadas no modelo proposto pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do tipo dissertativo-argumentativo, nas aulas de Redação do 3º ano, nas quais a pesquisadora é professora atuante das turmas referidas, para possibilitar análises e discussões

a partir da pesquisa que foi realizada em uma escola de ensino médio em tempo integral da cidade de Limoeiro do Norte-CE. Situada no centro da cidade, possui quase sessenta (60) anos de história e, atualmente, apresenta público superior a 400 alunos, com 12 turmas de 1º ao 3º ano.

Logo, a coleta de dados aconteceu por meio de aulas expositivas, propostas de redações e a avaliação dos textos, além de proporcionar uma avaliação dialogada individualmente com cada aluno. Assim, a primeira etapa diz respeito ao diagnóstico para verificar o nível da escrita dos alunos, mais especificamente, a realização de um questionário direcionado para o assunto, formado por cinco perguntas, sendo elas:

1. O que você considera mais difícil na hora de escrever uma redação?
2. Você já teve a oportunidade de conversar com o professor sobre o que poderia melhorar em sua redação antes de entregar a versão final?
3. Você costuma praticar a reescrita de seus textos?
4. Quais dessas situações você já viveu ao escrever um texto na escola? (Pode marcar mais de uma)

[ ] Escrevi com pressa só para entregar a tempo
[ ] Reescrevi um texto com base em comentários do professor
[ ] Tive liberdade para escolher o que escrever
[ ] Fiquei inseguro(a) por não entender bem o que era esperado

5. Na sua opinião, qual seria a melhor forma de o professor ajudar os alunos a melhorarem suas redações?

Além disso, permitiu a análise de como eles respondem as orientações e apontamentos realizados pelo professor. A partir desse diagnóstico, foram propostas atividades de produção textual e a execução de uma correção dialogada.

Portanto, a descrição dos dados realizou-se a partir dos textos coletados e experiências orais realizados na pesquisa de campo e analisados partindo das perspectivas obtidas no levantamento bibliográfico realizado. Consoante a isso, Neto (2002) afirma que a pesquisa de campo “se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar conhecimento, partindo da realidade presente no campo”.

Tratando-se da coleta de dados, sucedeu por meio da aplicação da avaliação dialogada. As intervenções foram feitas com o intuito de perceber como a proposta de produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema previamente trabalhado, e logo após, corrigido,

para que assim possa realizar-se um momento individualizado com o aluno. Assim, ao longo das aulas e das propostas aplicadas, possibilitou-se perceber como os apontamentos e observações feitos impactaram nos textos posteriores dos alunos.

A partir disso, foram selecionados alguns textos de modo que seja possível perceber maior interferência no que diz respeito à correção, para que assim consiga-se analisá-los e investigar como a correção textual feita e a avaliação dialogada, interferiram e influenciaram nas produções textuais. Assim, nessa perspectiva, cabe mencionar Gatti (2008), pois ele destaca que a investigação em contextos reais de ensino permite capturar as nuances, os imprevistos e as mediações pedagógicas que os métodos puramente quantitativos não conseguem mensurar. Logo, o foco deste estudo não se restringe apenas ao produto final (o texto corrigido), mas abrange o processo reflexivo de reconstrução da escrita argumentativa dos alunos a partir da intervenção.

3.1 População estudada

Esta pesquisa ocorreu em uma escola estadual em tempo integral, localizada no centro do município de Limoeiro do Norte, no estado do Ceará. O público-alvo foi composto por alunos do 3º ano do Ensino Médio, sendo estudantes regularmente matriculados nessa etapa de ensino, com faixa etária aproximada entre 16 e 18 anos, de ambos os sexos, pertencentes a diferentes contextos socioculturais. Trata-se de um grupo que se encontra em fase de consolidação das práticas de escrita argumentativa, especialmente em função das exigências avaliativas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que justifica sua relevância para os objetivos do estudo.

Julga-se desnecessária a categorização da população quanto a critérios como raça/cor, orientação sexual ou identidade de gênero, uma vez que tais aspectos não interferem diretamente nos objetivos da investigação, tampouco na análise ética da pesquisa. Ressalta-se que os participantes não pertencem a grupos considerados vulneráveis, exceto pela condição de estudantes em contexto escolar, o que será tratado com os devidos cuidados éticos.

3.1.1 Plano de recrutamento

Os participantes foram recrutados a partir de convite realizado em sala de aula, com a autorização prévia da gestão escolar. Foram incluídos na pesquisa alunos que:

a) estavam regularmente matriculados no 3º ano do Ensino Médio;

b) aceitaram participar voluntariamente da pesquisa;

c) apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado pelo responsável legal, quando menor de idade, e o Termo de Assentimento, quando aplicável.

Foram excluídos da pesquisa os estudantes que:

a) não apresentaram o TCLE assinado;

b) não participaram das etapas previstas de produção, correção e reescrita textual;

c) desistiram da participação em algum momento da pesquisa.

3.2 Método a ser utilizado

A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, fundamentada nos pressupostos da perspectiva sociointeracionista da linguagem. Tal abordagem justifica-se por buscar compreender os efeitos da correção textual dialógica no processo de produção e reescrita de textos argumentativos, considerando o contexto escolar e as interações estabelecidas entre professor e aluno.

Os procedimentos metodológicos incluíram a realização de atividades de produção textual, oficinas de escrita, sessões de correção dialogada individualizada e momentos de reescrita textual, desenvolvidos no contexto de um laboratório de redação. As intervenções pedagógicas foram realizadas de forma sistemática, priorizando o diálogo, a escuta ativa e a mediação docente, com foco nos aspectos estruturais, argumentativos e linguísticos dos textos produzidos pelos alunos.

Destarte, acredita-se que abrange a proposta de Thiollent (2007), levando em consideração a afirmação de que, segundo o estudioso, a pesquisa-ação pressupõe uma estrutura clara de cooperação, na qual o pesquisador atua diretamente na resolução de um problema detectado na prática — no caso, as dificuldades no desenvolvimento da escrita argumentativa. A pesquisa seguiu, portanto, os ciclos dinâmicos essenciais da pesquisa-ação: 1) Diagnóstico: identificação das principais lacunas argumentativas nas produções iniciais; 2) Planejamento e Ação: aplicação da estratégia de correção textual individualizada; 3) Observação e Reflexão: acompanhamento de como os alunos reagem às correções e retextualizam seus escritos.

Para tanto, foram aplicados em oito aulas, de modo que os procedimentos e informações necessárias estão disponibilizados nos planos de aulas a seguir.

Figura 3 - Plano de aula 1.

Plano de aula 1	
Data: 17/04/2026 **Professora: Cristina Costa Bandeira** **Ano/turma: 3° D** **Duração: 50min**	
Tema	Apresentação do laboratório de redação e diagnóstico da escrita.
Objetivo Geral	Apresentar aos alunos a proposta do laboratório de redação e realizar um diagnóstico inicial das competências de escrita, por meio da aplicação do questionário apresentado anteriormente.
Objetivo Específicos	✓ Compreender a proposta de funcionamento do laboratório de redação; ✓ Refletir sobre o processo de produção textual como prática formativa; ✓ Identificar dificuldades e potencialidades na escrita dos alunos.
Estratégias Metodológicas	✓ Apresentação e leitura da proposta do laboratório de redação; ✓ Ativação do conhecimento prévio dos estudantes sobre o texto dissertativo-argumentativo e suas competências; ✓ Roda de conversa sobre o projeto a ser desenvolvido;
Recursos Didáticos	✓ Quadro; ✓ Pincel; ✓ Slides; ✓ Questionário impresso.
Avaliação	✓ Participação nas atividades propostas; ✓ Análise das respostas obetidas no questionário.

Fonte: elaborado pela autora.

Posteriormente, trata-se da primeira atividade de escrita, ainda para diagnósticos iniciais, para que fosse realizado o direcionamento para correções, bem como a organização do laboratório de redação.

Figura 4 - Plano de aula 2

Plano de aula 2	
Data: 24/04/2026 **Professora: Cristina Costa Bandeira** **Ano/turma: 3° D** **Duração: 50min**	
Tema	Diagnóstico da atividade escrita do texto dissertativo-argumentativo.
Objetivo Geral	Aplicar um diagnóstico inicial da habilidade de escrita, bem como o conhecimento acerca dos elementos textuais e estruturais do texto

	dissertativo-argumentativo, por meio da produção de um texto desse tipo textual.
Objetivo Específicos	✓ Refletir sobre o processo de produção textual como prática formativa; ✓ Poduzir um texto argumentativo inicial, sem intervenção corretiva imediata. ✓ Identificar dificuldades e potencialidades na escrita dos alunos.
Estratégias Metodológicas	✓ Proposta de atividade diagnóstica de produção textual; ✓ Breve análise do tema e textos motivadores; ✓ Escrita do texto.
Recursos Didáticos	✓ Material impresso; ✓ Notebook; ✓ Projetor.
Avaliação	✓ Participação nas atividades propostas; ✓ Análise dos textos.

Fonte: elaborado pela autora.

Ademais, a partir das produções recebidas, pretendeu-se avaliar aspectos de escrita, adequação a estrutura do tipo dissertativo-argumentativo, além de analisar outros elementos que dizem respeito a esse tipo textual.

Figura 5 - Plano de aula 3

Plano de aula 3	
Data: 27/04/2026 **Professora: Cristina Costa Bandeira** **Ano/turma: 3° D** **Duração: 50min**	
Tema	Leitura coletiva e reflexão sobre critérios de escrita argumentativa.
Objetivo Geral	Promover a reflexão coletiva sobre os elementos constitutivos do texto argumentativo, a partir da leitura e discussão de produções textuais.
Objetivo Específicos	✓ Identificar características do texto argumentativo; ✓ Reconhecer a importância da clareza, da argumentação e da organização textual; ✓ Desenvolver a escuta e o diálogo sobre a escrita; ✓ Preparar os alunos para o processo de correção dialogada.
Estratégias Metodológicas	✓ Leitura coletiva de trechos selecionados das produções textuais (sem identificação dos autores); ✓ Discussão orientada sobre os aspectos positivos e pontos que podem ser melhorados.
Recursos Didáticos	✓ Textos produzidos pelos alunos (anonimizados); ✓ Notebook; ✓ Projetor.

Avaliação	✓ Participação nas atividades propostas; ✓ Análise dos textos.

Fonte: elaborado pela autora.

Subsequentemente, iniciara-se a aplicação da correção dialogada dos textos produzidos, conduzindo os alunos a reflexão sobre suas escolhas linguísticas, argumentativas e estruturais, por meio de questionamentos e orientações. Durante esse processo, os discentes foram incentivados a identificar problemas e possibilidade de melhoria, sem a utilização de marcações meramente normativas ou punitivas.

Figura 6 - Plano de aulas 4 e 5

Plano de aulas 4 e 5	
Data: 04/05/2026 **Professora: Cristina Costa Bandeira** **Ano/turma: 3° D** **Duração: 50min**	
Tema	Correção textual dialógica individual.
Objetivo Geral	Desenvolver a correção textual dialógica como prática formativa, promovendo a reflexão individual do aluno sobre sua própria escrita.
Objetivo Específicos	✓ Compreender a correção textual como processo de aprendizagem; ✓ Analisar o próprio texto com mediação da professora; ✓ Identificar aspectos a serem aprimorados na escrita argumentativa; ✓ Estimular a autonomia e a autoria discente.
Estratégias Metodológicas	✓ Atendimentos individuais para correção dialogada;
Recursos Didáticos	✓ Produções textuais dos alunos; ✓ Fichas de acompanhamento.
Avaliação	✓ A avaliação será formativa e processual, considerando o envolvimento do aluno no diálogo, sua capacidade de reflexão sobre o próprio texto e a compreensão das orientações recebidas.

Fonte: elaborado pela autora.

Outrossim, a aula seguinte destinou-se a reescrita dos textos produzidos, considerando orientações discutidas na correção dialogada. Assim, a professora acompanhou o processo de reescrita, realizando intervenções pontuais, esclarecendo dúvidas e orientando os alunos

individualmente, quando necessário. O foco desta aula será o aprimoramento do texto, respeitando o ritmo e as particularidades de cada aluno.

Figura 7 - Plano de aula 6

Plano de aula 6	
Data: 08/05/2026 **Professora: Cristina Costa Bandeira** **Ano/turma: 3° D** **Duração: 50min**	
Tema	Oficina de reescrita orientada.
Objetivo Geral	Promover a reescrita do texto argumentativo a partir das orientações da correção textual dialógica.
Objetivo Específicos	✓ Aplicar as orientações discutidas na correção dialogada; ✓ Aprimorar a organização das ideias e a argumentação; ✓ Desenvolver a consciência linguística e textual; ✓ Valorizar a reescrita como etapa essencial da produção textual.
Estratégias Metodológicas	✓ Direncionamento e orientação da atividade de reescrita; ✓ Reescrita dos textos.
Recursos Didáticos	✓ Textos corrigidos ✓ Folhas para a reescrita.
Avaliação	✓ A avaliação será processual, considerando o empenho do aluno na reescrita, a incorporação das orientações recebidas e a evolução em relação à produção inicial.

Fonte: elaborado pela autora.

Por conseguinte, julgou-se necessária a prática de mais uma correção individualizada, retomando os textos reescritos, promovendo reflexões mais aprofundadas sobre a argumentação, a clareza das ideias e a adequação linguística. Além do mais, o diálogo foi conduzido de maneira formativa, respeitosa e orientadora, estimulando os alunos a reconhecerem suas evoluções e a fazer ajustes finais no texto.

Figura 8 - Plano de aula 7

Plano de aula 7	
Data: 11/05/2026 **Professora: Cristina Costa Bandeira** **Ano/turma: 3° D** **Duração: 50min**	
Tema	Correção textual dialógica e aprimoramento do texto.

Objetivo Geral	Aprofundar o processo de correção textual dialógica, visando ao refinamento da escrita argumentativa dos alunos.
Objetivo Específicos	✓ Revisar o texto reescrito a partir da mediação docente; ✓ Identificar avanços e aspectos ainda passíveis de melhoria; ✓ Consolidar estratégias argumentativas e linguísticas; ✓ Fortalecer a autonomia do aluno no processo de escrita.
Estratégias Metodológicas	✓ Atendimentos individuais para correção dialogada;
Recursos Didáticos	✓ Textos reescritos pelos alunos;
Avaliação	✓ A avaliação será contínua e formativa, considerando a evolução do aluno ao longo das etapas de produção, correção e reescrita, bem como sua participação ativa no processo.

Fonte: elaborado pela autora.

Ademais, a última aula destinou-se a produção da versão final do texto argumentativo, considerando todas as orientações discutidas ao longo do laboratório de redação. Em seguida, os alunos realizaram uma atividade de autoavaliação, na qual refletiram sobre suas dificuldades iniciais, os avanços alcançados e a importância da correção dialogada para o desenvolvimento da escrita. Essa reflexão ocorreu por meio de um questionário que será enviado o link via WhatsApp para que eles possam responder ao chegar em casa.

Figura 9 - Plano de aula 8

Plano de aula 8	
Data: 15/05/2026 **Professora: Cristina Costa Bandeira** **Ano/turma: 3° D** **Duração: 50min**	
Tema	Versão final do texto e autoavaliação da escrita.
Objetivo Geral	Finalizar a produção textual e promover a autoavaliação do processo de escrita vivenciado pelos alunos.
Objetivo Específicos	✓ Produzir a versão final do texto argumentativo; ✓ Refletir sobre o próprio percurso de escrita; ✓ Reconhecer avanços e dificuldades superadas; ✓ Valorizar a escrita como processo contínuo de aprendizagem.
Estratégias Metodológicas	✓ Direncionamento e orientação da atividade de reescrita; ✓ Reescrita dos textos.

Recursos Didáticos	✓ Textos reescritos pelos alunos; ✓ Folhas para a produção.
Avaliação	✓ A avaliação será formativa e reflexiva, considerando a evolução do aluno ao longo do processo, a qualidade da versão final do texto e a capacidade de autoavaliação crítica.

Fonte: elaborado pela autora.

Assim, os alunos deveriam perceber de que modo o laboratório contribuiu para o processo de escrita reflexiva, bem como a percepção de que a correção textual transcende a atividade de somente apontar erros. Desse modo, eles avaliaram através do seguinte questionário.

Questionário de Autoavaliação – Laboratório de Redação

1. Antes de participar do laboratório de redação, como você avaliava sua capacidade de escrever textos argumentativos?

( ) Muito difícil

( ) Difícil

( ) Regular

( ) Boa

( ) Muito boa

2. Após as atividades do laboratório de redação, você percebeu mudanças na forma como organiza suas ideias ao escrever?

( ) Não percebi mudanças

( ) Poucas mudanças

( ) Mudanças razoáveis

( ) Muitas mudanças

( ) Mudanças muito significativas

3. A correção textual dialogada ajudou você a compreender melhor seus erros e acertos na escrita?

( ) Não ajudou

( ) Ajudou pouco

( ) Ajudou razoavelmente

( ) Ajudou bastante

( ) Ajudou muito

4. O processo de reescrita contribuiu para melhorar seu texto final? De que forma?
5. O que você considera que mais aprendeu com a participação no laboratório de redação?

Portanto, finalizando a aplicação do laboratório de redação de modo que os discentes consigam avaliar sua eficiência. Ainda, cabe destacar que os critérios estabelecidos para a correção das produções, basearam-se nos critérios avaliativos propostos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo em vista que o texto dissertativo-argumentativo assume uma importância crucial para o público participante, como esclareceu-se anteriormente.

Desse modo, a análise do material seguiu os protocolos de categorização e codificação qualitativa propostos por Bogdan e Biklen (1994). Os dados brutos foram examinados exaustivamente para a construção de categorias analíticas, as quais buscaram responder ao objetivo da pesquisa. As principais categorias utilizadas para o acompanhamento da escrita argumentativa envolvem: 1) Capacidade de tese e posicionamento crítico; 2) Uso e qualidade dos argumentos/operadores argumentativos; 3) Grau de autonomia na retextualização (capacidade de absorver a correção individualizada na nova versão).

Diante disso, a avaliação do impacto da intervenção não apresentou fins punitivos ou meramente somativos, mas sim formativos, mapeando o percurso de aprendizagem e o aprimoramento da competência escrita de cada aluno.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos dados apreendidos ao longo da intervenção pedagógica desenvolvida em uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral localizada na cidade de Limoeiro do Norte, com estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Sob a égide da pesquisa-ação e com uma abordagem estritamente qualitativa e interpretativa, busca-se responder às perguntas norteadoras deste estudo, investigando como a prática da correção textual individualizada e dialogada reverbera no aprimoramento da escrita argumentativa dos discentes.

Longe de assumir um caráter meramente somativo ou punitivo, a análise aqui empreendida debruça-se sobre o percurso processual e formativo dos estudantes, tomando o erro e as inadequações não como falhas definitivas, mas como indícios legítimos do processo de aprendizagem e de desenvolvimento da autoria. Para tanto, as discussões estão fundamentadas na perspectiva sociointeracionista e dialógica da linguagem (Bakhtin, 1997; Vygotsky, 1998) e nas reflexões sobre avaliação formativa e correção textual-interativa (Antunes, 2003; Ruiz, 2015).

Cumpre sinalizar, inicialmente, que o delineamento desta pesquisa-ação se confrontou com as complexas dinâmicas que atravessam o cotidiano da escola pública contemporânea. Embora o projeto de intervenção tenha sido planejado para abranger um grupo focal de 15 estudantes, o percurso analítico consolidou-se com 12 alunos que efetivamente finalizaram todas as etapas propostas pelo Laboratório de Redação. Ademais, por se tratar de um público menor de idade, a materialização dos dados textuais aqui expostos restringe-se a 9 participantes, cujos pais ou responsáveis assinaram e devolveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), salvaguardando integralmente os preceitos éticos desta pesquisa.

Esse decréscimo quantitativo e as oscilações na participação vinculam-se estreitamente à realidade socioeducacional dos sujeitos. Inseridos na modalidade de Ensino Médio em Tempo Integral, os discentes enfrentam uma rotina exaustiva de permanência escolar, o que frequentemente resulta em quadros de cansaço físico e mental. Esse cenário, somado ao desestímulo generalizado diante das exigências de produção textual e à pressão pragmática dos moldes do ENEM, tendeu a afastar o engajamento contínuo de alguns alunos.

Longe de configurar um limitador para a pesquisa, tais percalços evidenciam que o ato de escrever na escola não ocorre em um vácuo social, mas está intrinsecamente ligado às condições materiais, psicológicas e afetivas de produção (Geraldi, 2012). Como bem apontam

Lüdke e André (1986), o pesquisador em educação atua em um contexto vivo e mutável, onde os imprevistos do cotidiano escolar passam a fazer parte da própria riqueza dos dados coletados.

Portanto, visando a uma exposição didática e coerente das etapas constitutivas do Laboratório de Redação, este capítulo organiza-se em três momentos essenciais: inicialmente, analisam-se os dados obtidos por meio do questionário diagnóstico e da produção inicial dos alunos; em seguida, examina-se a tessitura das interações verbais ocorridas durante as sessões de correção dialogada; e, por fim, investigam-se os avanços tangíveis observados nas reescritas e nas versões finais dos textos dissertativo-argumentativos produzidos.

4.1 O mapeamento inicial: percepções discentes e diagnóstico da escrita

Para dar início à compreensão dos efeitos do Laboratório de Redação, fez-se indispensável mapear as concepções prévias e a relação que os estudantes mantinham com o ato de escrever na escola. Esse diagnóstico inicial foi realizado por meio da aplicação de um questionário de cinco perguntas abertas e de múltipla escolha, respondido pelos sujeitos colaboradores desta pesquisa. Os resultados revelam um cenário complexo, marcado pela insegurança linguística, pelo pragmatismo gerado pelas demandas externas (como o ENEM) e por uma lacuna histórica em relação às práticas de reescrita processual no ambiente escolar.

Ademais, a primeira questão buscou identificar quais são os maiores entraves enfrentados pelos discentes no momento da produção textual. De forma unânime, as respostas se concentraram em dois eixos macroestruturais da dissertação-argumentativa: a mobilização do repertório sociocultural e o desenvolvimento da argumentação. Um dos estudantes sintetizou sua dificuldade ao apontar como obstáculo o ato de *"achar um repertório que encaixe no tema e a argumentação"*, enquanto outro destacou a complexidade de *"discorrer na argumentação com variedade de perspectiva [...] fugir do resumido e desligado"*. Houve ainda menções explícitas à gestão do tempo e à organização mental, como o relato de que *"pensar em repertórios [...] demora tempo demais"* e a *"dificuldade em organizar o texto e minhas ideias"*.

Assim, esses depoimentos dialogam diretamente com as críticas de Antunes (2003) e Geraldi (2012) acerca do ensino mecânico da língua. Quando a escrita é reduzida ao preenchimento de fôrmas preestabelecidas ou à mera repetição de "esqueletos" textuais decorados para o ENEM, o estudante perde a capacidade de gerenciar suas próprias ideias, resultando em um distanciamento da autoria e em um bloqueio cognitivo frente a temas inéditos.

No que tange à interlocução e ao acompanhamento docente antes da entrega das produções (Questão 2), a realidade declarada pelos alunos confirma a urgência de metodologias diferenciadas. Observa-se que a maioria afirmou nunca ou raramente ter tido a oportunidade de dialogar com o professor durante o processo de escrita. Respostas como *"não, mas seria muito bom fazer isso, pois ajudaria na redação para melhorar a nota"* e *"antes de entregar, nunca"*, revelam que a avaliação tradicionalmente praticada opera sob um viés estritamente somativo.

Ainda, um aluno pontuou que só obtinha retorno *"após a entrega da versão final"*, e outro registrou que, embora já tivesse cursado uma eletiva de redação, *"não havia essa relação entre profissional e estudante"*. Essa ausência de feedback processual empurra o discente para um isolamento discursivo. Sob a ótica bakhtiniana, se a linguagem é constitutivamente dialógica (Bakhtin, 1997), o texto escolar não pode ser um monólogo destinado apenas a receber uma nota vermelha na margem; ele necessita de um interlocutor ativo que oriente o percurso antes que o produto seja cristalizado.

Outrossim, essa lacuna interativa reflete-se diretamente nas respostas à Questão 3, que indagou sobre o hábito da reescrita. A negação foi categórica para grande parte do grupo focal: *"Não"*, *"Nunca fiz isso"* e *"Não particularmente, fico bastante sufocada em prender meu foco em algo repetitivo"*. Aqueles que assinalaram *"às vezes"* ou que demonstraram alguma prática, associaram-na a contextos externos, como o caso de um aluno que realizava reescritas por exigência de um curso privado de redação. Logo, a falta de familiaridade com o refazer textual demonstra que o "erro" ainda é encarado na cultura escolar como um veredicto definitivo de incapacidade, e não como um sintoma legítimo e dinâmico da aprendizagem, contrariando as proposições da avaliação formativa defendidas por Ruiz (2015).

No que se refere as vivências declaradas na Questão 4, de múltipla escolha, consolidam o diagnóstico de desestímulo e cansaço que caracteriza os discentes avaliados. Foi expressiva a marcação simultânea das opções *"Escrevi com pressa só para entregar a tempo"* e *"Fiquei inseguro(a) por não entender bem o que era esperado"*. Conforme discutido na introdução deste capítulo, a exaustiva jornada do Ensino Médio em Tempo Integral atua como um fator agravante: pressionados pelo tempo, fatigados pela rotina e distanciados de uma mediação individualizada, os estudantes produzem textos sob coerção cronológica, sacrificando a reflexão metalinguística e o prazer da criação autoral.

Por fim, ao serem instigados a propor soluções sobre qual seria a melhor forma de o professor intervir pedagogicamente para ajudá-los (Questão 5), as respostas convergiram exatamente para o escopo metodológico desenhado por esta pesquisa-ação. Os sujeitos

manifestaram o desejo profundo por uma correção humanizada, analítica e dialogada, sugerindo ações como: *"chamar para conversar e tirar as dúvidas de cada um"*, *"ajudando nas lacunas de pontos fracos de cada aluno"* e *"deixando comentários para melhorar e acompanhando o desenvolvimento da escrita do aluno"*. Um dos colaboradores chegou a validar diretamente o dispositivo metodológico em curso, afirmando textualmente que a melhor forma seria *"a forma que você (Cristina) está fazendo, chamando os alunos para conversar e apontando os erros e mostrando onde podem melhorar"*. Outro discente enfatizou a necessidade de o docente *"compreender as experiências variadas e o 'modus operandi' de cada aluno [...] dessa forma a escrita deixaria de ser gerada de forma esperada a priori e seria mais instigante"*.

Percebe-se que o anseio discente documentado nesta etapa inicial ratifica o que Ruiz (2015) denomina de correção textual-interativa. Os alunos recusam a postura do professor-juiz e reivindicam a figura do professor-interlocutor. É com o propósito de responder a essa demanda, saindo de uma pedagogia da imposição para uma pedagogia da escuta e do feedback responsivo, que o Laboratório de Redação estruturou suas sessões de atendimento individualizado, cujos desdobramentos práticos passam a ser analisados a seguir.

4.2 O Laboratório de Redação em ação: a correção textual dialógica como mediação

Superada a etapa diagnóstica, que evidenciou a forte dependência dos estudantes em relação a modelos prontos de redação e o consequente silenciamento da autoria, deu-se início à fase de intervenção pedagógica por meio do Laboratório de Redação. Embora a devolução dos textos tenha sido acompanhada por apontamentos escritos e bilhetes interativos na folha, o verdadeiro diferencial e motor de transformação desta pesquisa-ação residiu no momento de interlocução oral e presencial durante os atendimentos individualizados.

Ademais, a transição de uma postura passiva de escrita para uma prática processual exigiu, inicialmente, uma desconstrução da visão tradicional que os estudantes tinham acerca do erro e da correção. Conforme postula Ruiz (2015), a correção textual tradicional costuma ser indicativa ou resolutiva, funcionando quase como uma punição sumária por meio de notas e riscos vermelhos. No laboratório, a proposta foi inverter essa lógica, utilizando os apontamentos escritos não como um veredito final, mas como um roteiro prévio para uma mediação essencialmente dialógica e oral.

Nas sessões de atendimento individualizado, a folha de redação rasurada deu lugar a uma mesa de conversa. Observou-se, de início, o quanto os alunos sentiam-se um pouco

recuados ao se deparar frente ao professor para uma conversa individualizada. No entanto, a dinâmica do laboratório desfez esse distanciamento ao transformar o ato de corrigir em um processo de escuta ativa. Diante do aluno, a leitura compartilhada do texto permitiu interrogações em tempo real: em vez de apenas ler o bilhete na margem da folha, a professora-pesquisadora pôde questionar o estudante oralmente sobre suas reais intenções comunicativas.

Desse modo, os estudantes conseguiram refletir sobre os apontamentos realizados na correção, bem como entender o que deveria ser feito para melhorar aquele mesmo texto. Além disso, logo eles começavam a se sentir mais à vontade e aproveitavam para tirar dúvidas, discutir sobre o tema abordado, demonstrando também que sentiam mais liberdade e entusiasmo nesse momento, do que mesmo durante a aula, em que muitas vezes, sentiam-se envergonhados em demonstrar dúvidas diante dos colegas.

Assim, evidencia-se que essa estratégia de atendimento presencial se alinhou ao que Serafini (2004), define como intervenção mediadora, mas com o ganho substancial da oralidade. Muitas vezes, o estudante possui o argumento e a criticidade necessários, mas falha ao materializá-los na escrita devido ao engessamento dos "esqueletos" decorados para o ENEM. No momento da conversa no laboratório, ao ser instigado a explicar verbalmente o que quis dizer em determinado parágrafo, o aluno conseguia formular o raciocínio com clareza e autoria. A mediação oral funcionava, portanto, como uma ponte: após expressar sua ideia de forma verbal e segura, o estudante era orientado a transpor aquela mesma naturalidade e coerência para o papel.

O espaço do laboratório consolidou-se, assim, como uma zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky), em que a presença e a voz da professora-corretora atuaram de forma sensível e customizada para cada realidade. Dessarte, o “olho no olho” permitiu validar as hipóteses do aluno, acolher suas dúvidas imediatas e desmistificar o medo da "folha em branco", algo que o feedback puramente escrito e assíncrono dificilmente alcançaria sozinho.

Para ilustrar de que maneira esses momentos de conversa e mediação presencial impulsionaram a reescrita e a emancipação autoral dos estudantes, passamos à análise comparativa das versões textuais produzidas após os atendimentos no laboratório.

4.3 Análise comparativa das versões textuais

Compreendida a dinâmica interativa e dialógica das sessões presenciais no Laboratório de Redação, faz-se necessário examinar a materialidade do texto, isto é, o modo como a

mediação oral impulsionou o processo de reescrita. Para tanto, esta seção dedica-se ao confronto qualitativo entre as Primeiras Versões (V1) — fortemente marcadas pelo diagnóstico de engessamento estrutural — e as Versões Reescritas (V2 e V3), produzidas após os atendimentos individuais.

Destarte, a análise a seguir não busca quantificar erros gramaticais de forma isolada, mas sim rastrear os indícios de autoria, a articulação do fluxo de ideias e a autonomia que emergiram quando os estudantes se desvencilharam da pressa e das fórmulas prontas. Para ilustrar esse processo de transição, passamos à análise detalhada dos casos mais emblemáticos observados entre os sujeitos desta pesquisa.

4.3.1 O caso do Aluno 1: o amadurecimento do fluxo textual e a organização das ideias

O percurso do Aluno 1 ilustra de forma fidedigna como a mediação face a face no Laboratório de Redação atua na organização do projeto de texto e no refinamento da coesão textual. Na versão inicial (V1), o estudante obteve nota 600, demonstrando severas dificuldades na articulação sintática e na progressão das ideias, que pareciam se truncar ao final de cada parágrafo. Após os atendimentos, o texto alcançou a nota 880 na terceira versão (V3), evidenciando a autonomia gerada pelo diálogo pedagógico.

O Quadro 6 expõe o confronto entre a primeira versão do desenvolvimento 2 (D2) e a sua reconfiguração final em V3, trecho em que o tema da influência familiar foi discutido pelo participante:

Quadro 6 - Comparativo de Versões (D2) – Aluno 1

Primeira Versão (V1)	**Versão Final (V3)**
Outrossim, cabe analisar a influência da família como fortalecedora dessa questão. afirma-se isso, pois o álcool é tido como diversão de família. Sob tal contexto, Albert Bandura afirma que grande parte do comportamento humano é aprendido através da observação e imitação de modelhos. nesse viés, essa afirmação é	Outrossim, cabe analisar a influência da família como fortalecedora da questão. Afirma-se isso, pois o álcool é tido como diversão da família. Em tal contexto, o psicólogo Albert Bandura afirma que grande parte do comportamento humano é aprendido através da observação de modelos. Nesse viés, essa afirmação é

Primeira Versão (V1)	Versão Final (V3)
verdadeira, só que os pais e familhiares BeBam perto dos adolescentes só acaba despertando a curiosidade do álcool e fica uma vontade de esperimentar uma coisa diferente, e isso acabar gerando um vício para um menor de idade acaba prejudicando a formação do sistema gognitivo.	verdadeira, já que os pais e familiares bebem perto dos adolescentes, o que acaba despertando a curiosidade pelo álcool e gerando a vontade de experimentar, o que pode levar ao vício de um menor de idade e acabar prejudicando o desenvolvimento de seu sistema cognitivo.

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Ao examinar o fragmento da V1, percebe-se um fenômeno comum na escrita de adolescentes: o emaranhamento de ideias gerado pelo fluxo do pensamento oralizado, sem a devida mediação dos mecanismos de coesão escrita. Nota-se que 0 parágrafo se estruturava em períodos excessivamente longos e truncados (como no trecho *"e isso acabar gerando um vício para um menor de idade acaba prejudicando..."*), com desvios ortográficos ("gognitivo", "modelhos") e repetições ("uma uma").

A evolução para a V3 não se limitou à mera correção gramatical, mas foi fruto direto da intervenção oral no laboratório. Durante o atendimento presencial, ao ler o texto em voz alta junto com o estudante, a professora-pesquisadora provocou-o a perceber a ausência de pausas sintáticas e em quais momentos o raciocínio ficava confuso. Assim, o aluno, verbalmente, conseguiu explicar o nexo causal que pretendia estabelecer: que o exemplo dos pais gera curiosidade, que gera o vício e que afeta o cérebro do jovem.

Dessa forma, com a mediação oral, o aluno compreendeu a necessidade de dividir o parágrafo em períodos menores e utilizar conectivos adequados para sequenciar os fatos. Como resultado, na V3, o estudante pontuou o texto corretamente após "questão" e "família", ajustou a grafia das palavras, eliminou o gerúndio vicioso e substituiu o truncamento por uma estrutura nitidamente coordenada (*"gerando a vontade... o que pode levar ao vício... e acabar prejudicando..."*).

Por conseguinte, essa mesma evolução organizacional e o ganho de clareza sintática puderam ser observados na Proposta de Intervenção. Na primeira versão (V1), os elementos apareciam descontextualizados e confusos, prejudicando o fluxo argumentativo e a própria

exequibilidade da proposta. Após a mediação no laboratório, a conclusão ganhou contornos nítidos de planejamento textual em V3.

O Quadro 7 ilustra essa transição estrutural na conclusão do Aluno 1:

Quadro 7 - Comparativo de Versões (Conclusão) – Aluno 1

Primeira Versão (V1)	**Versão Final (V3)**
Portanto, cabe ao Ministério da Justiça, em parceria com a família, por meio de intensificar a fiscalização em anbientes privado e publico, implementar multas aos organizadores, com objetivo de atenuar. além disso, familia deve repensar uma forma de consumir sem ser na frente do adolescente, a fim de compiri a lei a ação, séra possível uma segurança em meio à incerteza da mordernidade líquida.	Portanto, cabe ao Ministério da Justiça, em parceria com a família, intensificar a fiscalização em ambientes privados e públicos. Isso deve ser feito por meio da implementação de multas severas aos organizadores de festas, como uma punição para quem descumprir a norma, com o objetivo de atenuar o problema. Além disso, a família deve repensar sua forma de consumo para não beber na frente do adolescente, a fim de cumprir a lei. Com essa ação conjunta, será possível garantir a segurança em meio às incertezas da Modernidade Líquida.

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A leitura da conclusão na V1 revela um grave problema de hibridismo entre o rascunho mental e a escrita final: há palavras sobrepostas (como *"compri man uma alei cumprir a lei"*), ausência quase total de pontuação e um truncamento que inviabilizava a identificação clara dos elementos da proposta. O conectivo de transição *"alem disso"* e o fechamento abrupto com a teoria de Bauman jogada ao fim expunham a fragilidade no gerenciamento coesivo.

No atendimento individualizado, a intervenção oral foi cirúrgica. Ao invés de simplesmente apontar os desvios, a professora-pesquisadora utilizou a fala para fazer o aluno "desatar os nós" do próprio texto. Perguntou-se verbalmente: *"Quem vai fazer? O que vai fazer? Como vai fazer?"*. À medida que o estudante respondia em voz alta com clareza, ele percebia que a escrita precisava apenas espelhar aquela organização verbal.

O reflexo desse diálogo na V3 é notável: o aluno conseguiu fragmentar o bloco único em quatro períodos bem definidos, corrigiu a ortografia dos conectivos e articulou com precisão o agente, a ação, o meio/modo e o efeito esperado. Mais do que isso, a inserção da "Modernidade Líquida" de Bauman — que antes parecia um elemento isolado — foi integrada organicamente como um fecho de ouro para a argumentação, justificando o alcance da nota máxima (200 pontos) na Competência 4 e uma evolução substancial no projeto de texto global. O laboratório provou, assim, que a mediação falada fornece o suporte necessário para que o estudante aprenda a gerenciar a engenharia textual exigida pela modalidade escrita formal.

4.3.2 O Caso da Aluna 2: o despertar do repertório sociocultural e os desafios da reescrita

Se o percurso do Aluno 1 evidenciou o ganho de clareza sintática, a trajetória da aluna 2 ilustra o impacto do Laboratório de Redação na ampliação do repertório sociocultural e na percepção da estrutura dissertativa. Na primeira versão (V1), a estudante obteve nota 400, apresentando um texto com graves lacunas de desenvolvimento, problemas severos de legibilidade, desrespeito crônico às margens e ausência de legitimidade teórica. Após os atendimentos, a estudante alcançou 640 pontos na terceira versão (V3).

O Quadro 8 destaca a evolução da introdução do texto, comparando o estágio inicial (V1), em que faltava repertório, com a inserção da cultura pop na versão final (V3):

Quadro 8 - Comparativo de Versões (Introdução) – Aluno 2

Primeira Versão (V1)	**Versão Final (V3)**
A influência das festas e eventos na exposição de adolescentes ao consumo de álcool no Brasil ademais disso, essa influência acorre muitas vezes dentro da própria casa desses adolescentes menores onde essa pratica é culturamente tolerado de forma comum...	A série "Euphoria" mostra-se, em flashback, que o primeiro contrato de Rue com alteração de conscientizar se ocorre ainda na infância/início da adolescência, misturando bebidas alcoólicas com os medicamentos do pai doente. Fora da ficção, milhares de adolescentes estão com vício constante em consumo, festas e eventos. Diante disso, a vício na bebida alcoólica se torna um desafio urgente...

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A análise da V1 revela um texto rudimentar, no qual a estudante limitou-se a copiar trechos do próprio comando do tema, sem conseguir estruturar uma tese ou encadear argumentos minimamente inteligíveis. Durante o atendimento individualizado no laboratório, a mediação oral buscou resgatar o conhecimento de mundo da estudante. Ao ser questionada verbalmente sobre filmes, séries ou músicas que abordassem a temática do consumo de drogas e álcool na juventude, a aluna prontamente mencionou a produção televisiva "*Euphoria"*.

A partir dessa validação de sua bagagem cultural, a professora-pesquisadora orientou a estudante a transpor o enredo da série para o papel como estratégia de contextualização temática do ENEM. O impacto dessa conversa é nítido na V2 e consolidado na V3, em que a aluna não apenas introduz a série de forma pertinente, mas também passa a mobilizar dados estatísticos do IBGE e da UNIFESP ao longo do desenvolvimento para respaldar sua visão crítica sobre a influência familiar e a banalização do consumo.

Contudo, a transição do pensamento verbalizado para a escrita formal ainda revelou os limites da reescrita da estudante. Conforme se observa na V3, embora a aluna tenha conseguido organizar melhor os parágrafos e os conectivos — o que elevou sua nota na Competência 4 para 160 pontos —, ela demonstrou dificuldades para encerrar a escrita das frases nos finais dos blocos textuais, deixando períodos incompletos (como em *"Com isso, o impacto de álcool gera um reflexo no desenvolvimento dos..."* na linha 22 da V3).

Essa incompletude textual reflete o que Marcuschi (2001) aponta sobre os desafios de gerenciar o planejamento simultâneo da escrita. A aluna demonstrou um avanço expressivo ao abandonar o silenciamento e conseguir inserir dados e narrativas em seu texto, mas a pressa ou a sobrecarga cognitiva no momento de transpor a fala para o papel fez com que algumas ideias ficassem flutuando sem conclusão. O laboratório, portanto, funcionou como o catalisador que destravou o repertório e a estrutura da estudante, deixando evidente que o processo de apropriação da escrita formal é gradual e exige a continuidade da escuta e da mediação pedagógica.

4.3.3 O Caso do Aluno 3: a produtividade do repertório regional e o refinamento do projeto de texto

O percurso do Aluno 3, descortina o estágio mais avançado de intervenção do Laboratório de Redação: aquele em que o estudante já possui amplo domínio estrutural, mas necessita de mediação para transformar repertórios legítimos em argumentos plenamente

produtivos. Partindo de uma nota inicial já considerada alta (800 pontos na V1), o participante passou por refinamentos estratégicos durante os atendimentos, culminando na obtenção de 920 pontos na versão final (V3), com nota máxima (200 pontos) nas Competências 2, 4 e 5.

O grande diferencial deste estudante foi a escolha do repertório legitimado. Em vez de recorrer a alusões universais corriqueiras, o aluno mobilizou a obra audiovisual cearense "*Comunidade Sol"*, ambientada na realidade do interior do estado e de Fortaleza, para retratar a normalização cultural do "churrasco de família" como espaço de iniciação ao alcoolismo juvenil.

O Quadro 9 evidencia como o laboratório atuou na lapidação da introdução desse texto, ajudando o aluno a superar o paralelismo sintático truncado e as repetições vocabulares da primeira versão:

Quadro 9 - Comparativo de Versões (Introdução) – Aluno 3

Primeira Versão (V1)	**Versão Final (V3)**
Na série "Comunidade Sol", é retratado o cotidiano de cearenses interioranos de Fortaleza, em um dos episódios, o cenário apresentado exibe um clássico "churrasco de familia", com presença de bebidas alcoólicas e adolescentes no mesmo espaço. Embora fictícia, percebe-se uma evidência real dessa problemática no cotidiano brasileiro, onde o consumo de álcool por menores se tornou banal através da cultura nacional e descaso estatal.	Na série de comédia "Comunidade Sol", é retratado o cotidiano de famílias interioranas [...]. Em um dos episódios é apresentado um típico churrasco de família, que reúne bebidas alcoólicas e menores de idade no mesmo ambiente. Comum no cotidiano brasileiro, a situação descrita evidencia uma falha estrutural da sociedade, em que a bebida torna-se banal e acessível ao jovem. Outrossim, são coautores da problemática os descasos da família e do Estado...

No exame da V1, embora a estratégia argumentativa já fosse excelente, a execução sofria com desvios graves de paragrafação, rasuras frequentes e uma listagem de teses ao final que pareciam informações desconectadas do fechamento do período. Nas observações da própria folha de correção da V1, o avaliador indicava a necessidade de "desenvolver mais o tema" e "usar mais os conectivos", apontando o risco de o repertório se tornar meramente ilustrativo.

A transformação observável na V2 e consolidada na V3 decorre da mediação oral voltada para a engenharia textual. No laboratório, o aluno foi instigado a ler suas próprias frases e perceber o peso das "informações soltas" no fluxo da argumentação. A professora-pesquisadora atuou no sentido de fazer o estudante enxergar os ganchos coesivos necessários. Como reflexo direto dessa orientação, na V3 o aluno reconstrói a sintaxe da introdução: substitui expressões vagas por operadores argumentativos precisos (*"Outrossim, são coautores..."*) e amarra diretamente a ficção da série regional com a realidade social brasileira, conferindo ao repertório o caráter de uso produtivo exigido pela Competência 2 do ENEM.

Esse mesmo amadurecimento guiado é perceptível na transição de suas propostas de intervenção. Na primeira versão (V1), a conclusão apresentava falhas na distribuição dos operadores interparágrafos e na especificação de competências de órgãos como o SIF, além de deixar os cinco elementos obrigatórios diluídos em uma sintaxe ainda instável. Após as sessões de monitoria, o estudante reorganizou a engenharia da conclusão na V3, alcançando a nota máxima (200 pontos) na Competência 5. O Quadro 10 ilustra essa evolução na amarração final do texto:

Quadro 10 - Comparativo de Versões (Conclusão) – Aluno 3

Primeira Versão (V1)	**Versão Final (V3)**
Desse modo, o SIF - órgão garantidor do cumprimento de leis - deve mobilizar medidas de fiscalização mais rígidas, dessa forma, remediando situações de vícios em eventos públicos e privados, como as festas de família. Paralelamente, é de suma importância que o ECA auxilie na conscientização de diversos públicos a respeito da presença de adolescentes em ambientes com restrição de faixa-etária, assim sendo, a sociedade unida contribuiria para evitar ocasiões como a descrita na série "Comunidade Sol".	Em síntese, para evitar o agravamento da problemática, é mister recorrer ao MDHC — órgão responsável pelo garantimento dos direitos cidadãos — que agirá por meio da conscientização de famílias e jovens, com palestras orientando-os sobre os riscos da exposição precoce ao álcool. Concomitantemente, cabe ao Ministério Público — instituição que salvaguarda leis e preza pela proteção dos vulneráveis — intensificar a fiscalização, responsabilizando quem descumpre a legislação ao oferecer bebida alcoólica a infantes, assim proporcionando a consolidação de ambientes mais seguros

Primeira Versão (V1)	Versão Final (V3)
	para a preservação da juventude. Somente a partir disso poderemos evitar que situações como as envolvidas no episódio de Comunidade Sol repitam-se na realidade brasileira.

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Ao confrontar as duas versões, nota-se que na V1 o estudante acionava o "SIF" (Serviço de Inspeção Federal) de maneira equivocada para a atribuição de fiscalizar festas e eventos, além de delegar ao "ECA" (que é uma lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e não um órgão executor) o papel de conscientizar o público. Havia também um excesso de repetições de conectivos curtos (*"desse modo"*, *"dessa forma"*, *"assim sendo"*), que quebravam a fluidez da leitura.

No laboratório, a intervenção oral funcionou como um mapeamento verbal dos cinco elementos obrigatórios. A professora-pesquisadora questionou o aluno sobre a real função institucional dos agentes escolhidos, estimulando-o a buscar esferas administrativas mais adequadas ao cumprimento da ação proposta.

Portanto, o reflexo direto desse diálogo na V3 é cirúrgico: o estudante adota o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) e o Ministério Público como agentes legítimos, detalha suas respectivas funções sociais por meio de apostos explicativos (detalhamento do agente) e sofistica o uso dos operadores textuais (*"Em síntese"*, *"Concomitantemente"*). Além disso, a proposta ganha um fechamento perfeito ao conectar o efeito pretendido de volta à metáfora inicial da série cearense, demonstrando um projeto de texto estratégico, autônomo e de excelência argumentativa.

Logo, a trajetória do Aluno 3 demonstra que o Laboratório de Redação não serve apenas para remediar defasagens severas de escrita, mas é igualmente eficaz no polimento de textos de alto nível, transformando potencial criativo e repertório local em uma estrutura dissertativa sofisticada, autônoma e estratégica.

4.3.4 O Caso do Aluno 4: letramento crítico, hipertextualidade midiática e o refinamento gramatical

O percurso do Aluno 4 evidencia como o Laboratório de Redação potencializa o letramento crítico e a capacidade de reescrever fenômenos da cultura digital e das redes sociais sob uma ótica dissertativa. Partindo de uma nota inicial de 840 pontos (V1) e atingindo a consolidação de 880 pontos nas versões posteriores (V2 e V3), o estudante demonstrou um amadurecimento focado na microestrutura do texto, superando desvios mecânicos de linguagem e refinando a produtividade de seus argumentos.

O grande diferencial deste participante reside na habilidade de traçar paralelos entre o universo ficcional de séries de *streaming* ("*Ginny & Georgia"* e "*Euphoria"*), e a exposição real de adolescentes a comportamentos de risco nas mídias sociais brasileiras, corporificada na figura da influenciadora digital Kamilinha Santos.

O Quadro 11 revela o amadurecimento do segundo parágrafo de desenvolvimento (D2), no qual o estudante aprimorou a articulação e a precisão das referências pop entre a primeira e a última versão:

Quadro 11 - Comparativo de Versões (D2) – Aluno 4

Primeira Versão (V1)	**Versão Final (V3)**
Outrossim, é imperioso perceber em segundo plano, a relação das mídias sociais como uma das principais fontes para a contribuição do cenário citado. A Kamilinha Santos, influencer brasileira de 17 anos, é grande exemplo para muitos jovens e adolescentes do país, ela mostra a rotina de adultização, bebidas, consumo de drogas ilícitas, procrastinação, refletindo diretamente nos público alvo jovem, incitando a realização dessas atividades. O outro percentual é influenciado por amigos e conteúdos, ao falar que beber é divertido...	Outrossim, é imperioso [perceber] em segundo plano, a relação das mídias sociais com o [tema], sendo uma das principais fontes para a contribuição do cenário citado. Tendo em vista a série "Euphoria" da HBO MAX [...], que retrata a rotina de uma adolescente de [17] anos viciada, demonstrando que a face total da vida de [um dependente químico] é relevante. Por outro lado, no Brasil, fora da ficção, a Kamilinha Santos, influencer brasileira de [17] anos, que foi acolhida pelo [projeto] Santos, também influenciador digital, [...], mostra a rotina de bebidas, adultização,

Primeira Versão (V1)	Versão Final (V3)
	trabalho infantil, drogas ilícitas e procrastinação, sendo exemplo de muitos jovens brasileiros...

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A análise da V1 aponta para um aluno com excelente repertório sociocultural e fluência de escrita, mas que apresentava desvios de pontuação (como o uso inadequado de vírgulas separando sujeito e predicado) e problemas na extensão de períodos, além de uma grafia excessivamente ampla que dificultava o respeito estrito às margens da folha de redação. Nas observações iniciais do corretor na V1, recomendou-se explicitamente "diminuir o tamanho da letra" para possibilitar um melhor desenvolvimento temático dentro do espaço delimitado.

A transformação observada na V2 e refinada na V3 evidencia a eficácia das intervenções orais e estilísticas promovidas no laboratório. Ao interagir com a professora-pesquisadora, o estudante foi orientado a adensar o caráter dissertativo de sua denúncia sobre as mídias sociais. Em vez de apenas citar a conduta da influenciadora digital, o aluno foi provocado a cruzar essa realidade com outro referencial ficcional de peso (“*Euphoria”*), criando uma estrutura argumentativa por analogia e contraste de grande impacto conceitual.

Como reflexo dessa mediação de engenharia textual, a V3 demonstra uma sensível redução no tamanho da caligrafia do aluno, permitindo o encaixe equilibrado de períodos mais complexos e explicativos. Houve também a correção de falhas sintáticas na articulação dos conectivos, o que elevou o domínio da Competência 1 (sintaxe e desvios) de 120 para 160 pontos na versão final.

4.3.4.1 O alinhamento da intervenção circular

O avanço adaptativo do Aluno 4 também se refletiu no encaixe cirúrgico de sua Proposta de Intervenção, que obteve nota máxima (200 pontos) em todas as versões devido ao cumprimento integral dos cinco elementos obrigatórios (Agente, Ação, Meio/Modo, Detalhamento e Efeito).

O Quadro 12 ilustra como o estudante refinou a coesão interparágrafos e aperfeiçoou o fechamento de seu projeto de texto estratégicos nas extremidades da conclusão:

Quadro 12 - Comparativo de Versões (Conclusão) – Aluno 4

Primeira Versão (V1)	**Versão Final (V3)**
Desse modo, é dever do Governo Federal órgão responsável por zelar do bem-estar cidadão a criação de leis de apoio ao adolescente, por meio de programas escolares, a contratação de profissionais mais aptos para lidar com a situação e dar o merecido apoio. Com a finalidade de criar um ambiente seguro em que ele se sinta confortável. A mídia social pode contribuir para a promulgação de campanhas por meios televisivos, a fim de construir uma sociedade distante da série "Ginny e Georgia".	Desse modo, é dever do Governo Federal — órgão responsável por zelar pelo bem-estar cidadão, a criação de leis de apoio ao adolescente, por meio de programas escolares e a contratação de profissionais aptos para lidar com a situação [...], com a finalidade de criar um ambiente seguro em que ele se sinta confortável. Ademais, a mídia social contribui para a promulgação de campanhas nas redes tecnológicas, para que os pais ou as pessoas que desejam possam ajudar em prol do quadro, por meios televisivos, a fim de construir uma sociedade distante da série "Ginny e Georgia".

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Embora a proposta original na V1 já contivesse os elementos estruturais demandados pela banca examinadora, ela pecava pela fragmentação excessiva de períodos curtos isolados (*"Com a finalidade de criar um ambiente seguro..."* iniciando período de forma truncada) e deslizes na regência ("zelar do bem-estar").

Por meio do diálogo no laboratório, o aluno compreendeu como subordinar corretamente as orações finais e utilizar travessões explicativos para isolar os detalhamentos do agente, conferindo maior legibilidade ao texto. No encerramento da V3, o uso do operador aditivo *"Ademais"* articulou com precisão a transição para o papel das mídias sociais no apoio familiar, consolidando uma conclusão simétrica que retoma a alusão inicial à obra "*Ginny & Georgia"*. O percurso deste participante corrobora que o laboratório atua com sucesso na lapidação detalhista de textos, refinando competências gramaticais e estilísticas de estudantes que já possuem um bom nível de escrita, mas que necessitam do empurrão final da mediação dialógica para alcançar a excelência.

4.3.5 O Caso do Aluno 5: a ampliação do desenvolvimento temático e a consolidação dos níveis intermediários

O percurso documentado através das versões V1 e V2 fornece um testemunho metodológico valioso sobre a eficiência das intervenções de curto prazo no Laboratório de Redação, diferenciando-se dos casos anteriores por ter seu ciclo encerrado em apenas duas versões por opção do próprio participante. Enquanto outros estudantes completaram as três rodadas planejadas de reescrita, nos próximos casos, o encerramento do processo decorreu de uma escolha dos estudantes, que não entregaram a terceira versão do texto. Ainda assim, este participante, por exemplo, obteve um salto imediato de 200 pontos entre a primeira versão (600 pontos na V1) e a segunda (800 pontos na V2), demonstrando que o modelo de monitoria pode gerar respostas rápidas na expansão argumentativa e na paragrafação, mesmo quando o ciclo de escrita é interrompido antes do previsto por decisão do aluno.

O Quadro 13 confronta o parágrafo de introdução dessas duas únicas versões, evidenciando como o estudante aprendeu a estruturar melhor os períodos e a conferir densidade analítica ao repertório pop mobilizado:

Quadro 13 - Comparativo de Versões (Introdução) – Aluno 5

Primeira Versão (V1)	**Segunda Versão (V2)**
Na série “Euphoria”, é possível obser casos de dependência de substâncias ilícitas e álcool com uma frequência alarmante entre os personagens que estão na faixa etária entre 15 e 17 anos, trazendo assim um paralelo com a realidade brasileira quando analisamos a fundo, visto que é bastante comum o consumo precoce de bebidas álcoolicas. Através da obra pode-se analisar também...	Na série "Euphoria", é possível observar casos de dependência de substâncias ilícitas e álcool com uma frequência alarmante entre os personagens — que estão na faixa etária entre 15 e 17 anos —; criando, assim, um paralelo com a realidade brasileira quando a examinamos, visto que é bastante comum entre os adolescentes brasileiros o consumo de bebidas alcoólicas muito cedo...

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A leitura atenta da introdução na V1 revela traços nítidos de um texto construído sob pressão cognitiva e sem planejamento prévio: há alguns desvios ortográficos, bem como ausência de sinais de pontuação, o que gerava um bloco confuso de texto. Na folha de feedback da V1, as observações do corretor apontavam para a urgência de "desenvolver mais o tema", "usar mais os conectivos" e "diminuir o tamanho da letra".

A superação dessas barreiras na V2 ocorreu por meio da mediação oral focada na consciência ortográfica e sintática. No atendimento individualizado, o aluno foi convidado a reconstruir os períodos verbalmente antes de vertê-los para o papel. O impacto desse exercício é imediato: na V2, o estudante introduz o uso correto de aspas para isolar o título da obra, adota travessões para delimitar informações explicativas sobre a faixa etária e resolve os problemas crônicos de concordância e ortografia, elevando sua nota na Competência 1 de 120 para 160 pontos.

4.3.5.1 A evolução estrutural da proposta de intervenção

Esse salto qualitativo e de organização textual não ficou restrito à introdução do texto, manifestando-se de forma ainda mais contundente na estruturação do encerramento, que também passou por uma reformulação profunda de uma versão para a outra. Na primeira versão (V1), a proposta de intervenção obteve apenas 80 pontos na Competência 5, uma vez que o participante listava ações de forma vaga e deixava os elementos obrigatórios diluídos na superfície textual.

O Quadro 14 demonstra a reconfiguração estrutural aplicada na conclusão do estudante, consolidada diretamente em sua versão final (V2):

Quadro 14 - Comparativo de Versões (Conclusão) – Aluno 5

Primeira Versão (V1)	**Segunda Versão (V2)**
Portanto, é necessário que o Governo Federal em conjunto com o Ministério da Saúde implante medidas mais rígidas quanto à venda de bebidas alcólicas para menores, aumentando a fiscalização, exigindo a carteira de identidade e punindo estabelecimentos que realizarem vendas	Portanto, é necessário que o Governo Federal, em conjunto com o Ministério da Saúde, regulamente medidas mais rígidas quanto à venda de substâncias alcoólicas para menores, aumentando a fiscalização através da exigência de RG ao efetuar a compra, criando campanhas de

Primeira Versão (V1)	Segunda Versão (V2)
para adolescentes, Criando também eventos que alertem, conscientizem sobre os riscos à saúde que o consumo precoce traz e trazendo palestras sobre o tema e gerando espaços como apoio da Secretaria de Educação (SEduc).	conscientização sobre os riscos do consumo precoce de álcool, tanto para as famílias, quanto para os jovens. É dever governamental criar espaços e projetos sociais que deem suporte para adolescentes e jovens que desejam parar de beber, permitindo assim, que eles também auxiliem no estresse.

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Na V1, as ações sugeridas pelo aluno acumulavam-se de forma caótica por meio do uso repetitivo de gerúndios e sem a delimitação clara de um meio ou modo de execução exequível. Durante a monitoria no laboratório, o estudante passou pelo mapeamento guiado dos cinco elementos obrigatórios do ENEM. Ao responder oralmente "como" o Governo Federal e o Ministério da Saúde poderiam enrijecer essa fiscalização, o aluno identificou a necessidade de inserir um mecanismo prático: a exigência do documento de identidade no ato da compra.

Como resultado, a conclusão da V2 eliminou o truncamento sintático e distribuiu as funções com precisão, garantindo o salto da Competência 5 de 80 para 160 pontos na rodada final de escrita. O encerramento foi expandido para além da esfera puramente punitiva, incorporando uma dimensão de acolhimento social por meio de projetos de suporte para jovens dependentes.

Em suma, a trajetória curta de apenas duas versões desenvolvida pelo Aluno 5 atesta que o ambiente dialógico do laboratório é perfeitamente capaz de promover correções de rota rápidas e consistentes, demonstrando que mesmo sem o terceiro ciclo de reescrita, o acompanhamento pontual confere ferramentas suficientes para que o estudante conquiste autonomia e estabilize sua escrita nos patamares mais competitivos da escala de avaliação do ENEM.

4.3.6 O Caso do Aluno 6: a produtividade da cultura pop/geek e a evolução coesiva contundente (percurso em duas versões)

O percurso documentado deste aluno revela como o Laboratório de Redação valida e lapida repertórios de matrizes culturais contemporâneas e do universo *geek*, transformando o interesse pessoal do estudante em argumentação acadêmica legítima. A exemplo do caso anterior, este participante realizou um ciclo de apenas duas versões. O salto de 120 pontos obtido diretamente na V2 reflete o impacto imediato da mediação do laboratório no polimento de desvios microestruturais e na organização das teses.

O estudante adotou uma estratégia criativa ao acionar a HQ "*O Demônio da Garrafa",* para ilustrar os impactos socioemocionais do alcoolismo no D1, e o anime "*JoJo's Bizarre Adventures",* no D2 para discutir a herança de comportamentos familiares agressivos e a normalização do vício.

O Quadro 15 demonstra como o laboratório orientou a reescrita do primeiro desenvolvimento (D1), refinando a articulação argumentativa da alusão ao "Homem de Ferro":

Quadro 15 - Comparativo de Versões (D1) – Aluno 6

Primeira Versão (V1)	**Segunda Versão (V2)**
Sob esse viés, vale ressaltar a arco de história em quadrinhos entitulado como "O Demônio da Garrafa Garat" que é protagonizado pelo super herói milionário homem de ferro, o qual sofre as graves consequências provindas do alcoolismo desenvolvido precocemente como forma de lidar com o luto pela perda de seus pais ainda quanto jovem, o fazendo questionar seu declínio em suas relações pessoais e sua posição como figura pública. Por fora da ficção, o revés tratado e a decadência social do personagem, refletem-se em inúmeros cidadãos...	Sob esse viés, cabe ressaltar a história em quadrinhos intitulada como "Demônio na Garrafa", a qual é protagonizada pelo infame Homem de Ferro, um super-herói altamente influente no universo fictício da Marvel Comics, usando de seu intelecto e adventos tecnológicos para combater o crime. Entretanto, a obra aprofunda-se nos efeitos do alcoolismo, pois graças a irresponsabilidade, em sustentar o vício, o personagem compromete suas esferas individuais e sociais gradativamente. Em consonância com a realidade, a figura do herói apresenta um panorama de descontrole...

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Na V1, embora o repertório fosse altamente produtivo e legítimo, apresentava-se uma sintaxe truncada na transição para a realidade social. A folha de correção da V1 trazia orientações explícitas da professora-pesquisadora para "desenvolver melhor as informações", "atentar-se para as regras de pontuação" e "usar mais conectivos".

Na V2, o impacto da monitoria individualizada foi estrutural: o aluno eliminou as rasuras mecânicas, corrigiu a ortografia das palavras e inseriu operadores de oposição essenciais (*"Entretanto"*, *"Em consonância com a realidade"*), garantindo o salto máximo de 200 pontos na Competência 2 e na Competência 4. O texto passou a articular a ficção com dados concretos — como a inclusão na introdução de dados da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) —, evidenciando um projeto de texto muito mais estratégico e seguro.

4.3.6.1 O ajuste na engenharia da intervenção

O amadurecimento do Aluno 6 também se materializou na sua proposta de intervenção. Na primeira versão (V1), a conclusão obteve 120 pontos na Competência 5 por apresentar falhas na articulação sintática dos conectivos e por acumular gerúndios confusos ao final. Na V2, o estudante reorganizou os períodos e elevou sua pontuação para 160 pontos.

O Quadro 16 ilustra essa reconfiguração na engenharia final da redação:

Quadro 16 - Comparativo de Versões (Conclusão) – Aluno 6.

Primeira Versão (V1)	**Segunda Versão (V2)**
Portanto, a proliferação dos danos físicos e psicológicos recorrentes dessa irregularidade e uma manutenção na vigilância e tolerância de ações que possam levar um indivíduo sem suas convicções e seu cerne completamente formato, devem ser constituidos com urgência através de campanhas públicas financiadas pelo Ministério da Economia instituição responsável pela administração económica do Brasil, para dessa forma,	Portanto, em virtude do que foi dissertado, exige-se alterações na construção de discernimento ético populacional em prol da preservação da integridade geral. Assim, é preciso que o Ministério da Economia, principal instituição mediadora da administração do país, realize a implementação de campanhas públicas de sensibilização que, por meio da colaboração e incentivo dos mentores constituintes de caráter juvenil, espalhar os

Primeira Versão (V1)	Segunda Versão (V2)
findar com tamanha barbárie que persiste a anos e propagar assim, o bem-estar juvenil.	pesares do exercício da ingestão de bebidas alcoólicas...

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Ao confrontar os encerramentos, nota-se que, no laboratório, a intervenção textual auxiliou o estudante a isolar os elementos obrigatórios: o Ministério da Economia surgiu como Agente legítimo, acompanhado de seu respectivo Detalhamento em formato de aposto (*"principal instituição mediadora da administração do país"*), além de uma Ação e de um Modo/Meio melhor desenhados.

Embora o aluno tenha cometido um pequeno deslize de flexão verbal na V2 ao escrever *"para [...] espalhar os pesares"*, a estrutura geral tornou-se mais limpa e legível. Logo, a evolução de duas versões obtida pelo Aluno 6 corrobora que o laboratório funciona como um catalisador de competências, provando que o letramento de alta performance no ENEM pode ser alcançado ao acolher os referenciais socioculturais do estudante e ensinar a engenharia textual necessária para torná-los produtivos.

4.3.7 O Caso do Aluno 7: a mobilização do repertório institucional e o desafio da progressão temática (percurso em duas versões)

O itinerário do Aluno 7, acrescenta uma vertente analítica distinta às práticas do Laboratório de Redação: a de um estudante que prefere operar com um repertório sociocultural de caráter institucional, técnico e legal (ECA e BNCC), mas que enfrenta entraves de progressão temática e microestrutura gramatical. Seguindo um ciclo encurtado de duas versões por escolha própria — visto que o participante optou por não entregar a terceira versão planejada —, o estudante obteve um ganho imediato de 40 pontos, migrando de 720 pontos (V1) para 760 pontos na versão final (V2).

O Quadro 17 expõe como a mediação atuou no primeiro parágrafo de desenvolvimento (D1), focado na denúncia da negligência comercial frente à legislação protetiva:

Quadro 17 - Comparativo de Versões (D1) – Aluno 7.

Primeira Versão (V1)	**Segunda Versão (V2)**
Diante disso, o antigo 243 do Estatudo da Criança e do adolescente, proíbe a venda de bebidas alcólicas para menores de 18 anos. Sob isso, é correto afirmar que a forma capitalista de pensar, vem excluindo o valor social pelo econômico, devido a comercialização de líquidos alcólicos sem restrição de idade. Sendo assim, cabe ao governo, impulsionar profissionais de fiscalização nos estabelecimentos onde comercializa-se drinks alcolizados.	Diante disso, o antigo 243 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), proíbe a venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos. Entretanto, apesar da norma, muitos comércios ainda realizam a comercialização irregular de tais substâncias visando o lucro econômico, desprezando os impactos sociais. Assim, cabe ao governo impulsionar profissionais... em que comercialize-se drinks alcóolizados...

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Na primeira versão (V1), o aluno exibia um bom domínio estrutural e repertório legítimo, porém prejudicado por graves falhas de coerência interna. As marcações na folha da V1 indicavam problemas estruturais, necessidade de atentar para a escrita das palavras e uma advertência explícita na margem superior: "Respeitar a separação silábica da palavra".

A transição para a V2 revela que o atendimento individualizado surtiu efeito direto no refinamento do vocabulário e na coesão textual. Provocado a tornar sua crítica mais técnica, o estudante substituiu termos truncados por construções mais polidas, como "comercialização irregular" e "lucro econômico, desprezando os impactos sociais". Houve também a introdução da sigla "(ECA)" anexada ao nome do estatuto, embora o corretor tenha apontado na V2 que "siglas devem ser escritas inteiras na mesma linha", sinalizando um desvio de translineação. Essas correções impulsionaram a nota da Competência 1 de 120 para 160 pontos.

4.3.7.1 O estancamento teórico e as propostas de ação

O desenho da conclusão reforça o cenário de um progresso técnico, mas limitado pela interrupção do ciclo de reescritas por parte do aluno. Tanto na V1 quanto na V2, a proposta de intervenção manteve-se estagnada em 160 pontos na Competência 5.

O Quadro 18 evidencia os ajustes e as permanências estruturais na amarração final do texto:

Quadro 18 - Comparativo de Versões (Conclusão) – Aluno 7

Primeira Versão (V1)	**Segunda Versão (V2)**
Portanto, é imprescindível afirmar que a exposição de bebidas alcólicas aos menores de idade, deve ser resolvido pelo governo impulsionando a fiscalização comércios, assim diminuindo a venda ilegal, por meio de patrulhas noturnas... As instituições de ensino devem garantir o ensino equidado e coerente sobre este ato proibido, por modo de conversas e reuniões semanais nestes ambiente a fim de formar uma sociedade mais instruída, segura.	Portanto, é imprescindível afirmar que a exposição de bebidas alcoólicas aos menores de idade deve ser resolvido pelo governo, por meio de órgãos competentes, aplicando punições rigorosas a estabelecimentos de venda ilegal. As instituições de ensino devem garantir um ensino igualitário e coerente sob essa inserção precoce de consumo, por meio de conversas e reuniões semanais, a fim de formar uma sociedade mais instruída e mais segura.

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

O confronto dos encerramentos expõe que a monitoria ajudou o aluno a limpar redundâncias e truncamentos sintáticos na V2 — como a substituição de "patrulhas noturnas" pela atuação abrangente de "órgãos competentes, aplicando punições rigorosas". Contudo, a estabilização em 160 pontos em ambas as versões decorre da ausência de um detalhamento robusto e explícito de um dos elementos obrigatórios, um critério que vinha sendo cobrado nas duas folhas de redação através de bilhetes como "organizar melhor as informações" e "desenvolver todos os fatos".

A decisão do estudante em não produzir e entregar a terceira versão privou-o da oportunidade de aplicar as correções finais de legibilidade e de sanar a falta do detalhamento na intervenção. Apesar disso, o caso do Aluno 7 é didático para a dissertação: ele comprova que o Laboratório de Redação consegue elevar o patamar gramatical e coesivo do estudante em atendimentos de curto prazo, mas evidencia que a conquista da nota máxima atinge seu potencial pleno apenas quando o aluno cumpre a totalidade dos ciclos de reescritas propostos na metodologia dialógica.

4.3.8 O Caso do Aluno 8: a reescrita cinematográfica e os entraves de legibilidade e coesão (percurso em duas versões)

Tratando-se do Aluno 8, descortina-se um cenário de extrema relevância analítica para as práticas do Laboratório de Redação: o desafio de converter um repertório sociocultural altamente produtivo em um texto formalmente coeso e legível. Optando por encerrar seu ciclo em duas versões — ao não entregar a terceira rodada de reescrita —, o participante apresentou uma oscilação negativa de 80 pontos, decrescendo de 680 pontos na V1 para 600 pontos na V2. Acredita-se que esse recuo foi motivado pela perda de rendimento nas Competências 2, 4 e 5, decorrente do agravamento de problemas de legibilidade e falhas na articulação dos conectivos interparágrafos.

O Quadro 19 ilustra o parágrafo de introdução nas duas versões, onde o estudante tenta traçar um paralelo entre a ficção cinematográfica e a realidade social brasileira:

Quadro 19 - Comparativo de Versões (Introdução) – Aluno 8

Primeira Versão (V1)	**Segunda Versão (V2)**
No Filme "TroPa de Elite" apresenta uma situação onde um esquadrão de elite da policia tenta combater o crime organizado dentro das Favelas do Rio de Janeiro, e durante o desenrolar do enredo é apresentada diversas vezes festas clandestinas nas periferias onde todos tinham acesso a bebidas alcoólica... Fora da Ficção a situação não é diferente, em shows e festas populares como carnaval toda a prática do alcoólismo é muito disseminada...	No Filme "Tropa de elite", apresenta uma situação por esquadrão de elite da polícia tentando... dentro das favelas do Rio de Janeiro e ao decorrer da estrada, com diversas vezes clandestinas periferias pelas quais bebidas alcoólicas... Fora da ficção, a situação não é diferente. Em shows e festas populares como o carnaval, toda a prática alcoólica é disseminada...

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Na primeira versão (V1), o aluno demonstrou uma estratégia argumentativa válida ao mobilizar o longa-metragem "*Tropa de Elite"*, conseguindo articular a proposta de intervenção

na Competência 5 (160 pontos) e o uso de conectivos na Competência 4 (160 pontos), apesar de uma escrita truncada e desvios de grafia acentuados. No bilhete de feedback da V1, o corretor alertou para a necessidade de "desenvolver mais as informações", "organizar melhor o texto", "usar mais os conectivos" e, criticamente, "melhorar e diminuir o tamanho da letra".

A reescrita apresentada na V2, contudo, evidencia as dificuldades do participante em processar as correções mantendo a estabilidade estrutural. Embora o aluno tenha tentado polir a introdução e corrigir a grafia do filme, a caligrafia em blocos de caixa alta tornou-se ainda mais confusa, resultando em trechos classificados pelo corretor como "incompreensíveis". Essa deterioração da clareza afetou diretamente a progressão textual: a nota da Competência 2 recuou de 120 para 80 pontos devido ao desenvolvimento lacunar, e a Competência 4 sofreu uma queda drástica de 160 para 120 pontos, uma vez que os operadores argumentativos perderam a função de encadeamento lógico em meio aos períodos fragmentados.

4.3.8.1 O retrocesso da proposta de intervenção e o encerramento prematuro

A análise da transição entre a V1 e a V2 aponta que a instabilidade na microestrutura do texto desarticulou elementos que já haviam sido conquistados na primeira tentativa. O caso mais emblemático desse fenômeno deu-se na Proposta de Intervenção (Competência 5), conforme exposto no Quadro 20:

Quadro 20 - Comparativo de Versões (Conclusão) – Aluno 8

Primeira Versão (V1)	**Segunda Versão (V2)**
Portanto as festas influenciam os jovens a consumir bebidas alcoólicas... Por isso o sistema de... Cabe ao governo tornar a fiscalização... de Palestras nas escolas, concientizando sobre o mal de uso dessa droga... Por fim levando a redução de diversos indices...	Portanto, os festas influenciam os jovens a consumirem bebidas alcoólicas por... com isso, o sistema de fiscalização se tornou falha... cabe ao governo, principal órgão responsável pela fiscalização do comércio, impedir a venda para... por meio de uma fiscalização mais rígido e intensa... reduzir os índices de jovens... previnindo complicações médicas...

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Na V1, o aluno havia desenhado uma engenharia de intervenção que, embora rudimentar, continha as amarrações necessárias para validar os elementos avaliativos, alcançando 160 pontos. Na V2, ao tentar expandir o parágrafo de conclusão para abarcar o impacto médico do álcool no desenvolvimento cerebral — uma tentativa de responder à orientação de "desenvolver mais os fatos" —, o estudante acabou por desestruturar a sintaxe do parágrafo. O excesso de rasuras e a desorganização visual das informações diluíram o agente e o modo/meio, fazendo com que a nota da Competência 5 retrocedesse para 120 pontos.

Ao optar por não produzir a terceira versão, o Aluno 8 interrompeu o processo no momento em que os novos dados inseridos (como a menção ao IBGE e as decorrências neurológicas) ainda se encontravam desorganizados e prejudicados pela grafia. Para a presente dissertação, este caso é profundamente revelador: ele demonstra que a evolução da escrita não é linear e que o acréscimo de novas informações, sem o cumprimento integral do ciclo de reescrita para a devida lapidação, pode gerar uma sobrecarga cognitiva que penaliza temporariamente as competências estruturais e coesivas do texto.

4.3.9 O Caso do Aluno 9: Autonomia temática e a maior curva de aprendizado do laboratório

A trajetória do Aluno 9 enriquece a presente dissertação ao revelar uma dimensão de flexibilidade metodológica no Laboratório de Redação. Ao contrário dos demais participantes, que debateram o consumo precoce de álcool, este estudante propôs — por escolha própria e em comum acordo com a professora — dissertar sobre o impacto das redes sociais na disseminação de canetas emagrecedoras e na busca por padrões estéticos artificiais. A escolha foi chancelada pela docente por se tratar de uma temática que ela já havia trabalhado anteriormente em sala de aula. Encerrando seu ciclo em duas versões por opção própria (ao não entregar a terceira rodada de reescrita), o estudante alcançou um salto significativo de 400 pontos, saindo de um patamar de 520 pontos na V1 para o nível de excelência de 920 pontos na V2.

O Quadro 21 confronta a introdução das duas versões, apresentando a transcrição fiel dos manuscritos do estudante:

Quadro 21 - - Comparativo de Versões (Introdução) – Aluno 9

Primeira Versão (V1)	**Segunda Versão (V2)**
Com base na Constituição Federal, orgão de maior hierarquia do poder juridico no	Com base na Constituição Federal de 1988, norma de maior hierarquia do sistema

Primeira Versão (V1)	Segunda Versão (V2)
artigo 196, em que fala sobre que cada cidadão tem o direito de saúde. Pode-se dizer que o Brasil contemporâneo é afetado pelo alto indice de uso das redes sociais, trazendo o caso das canetas emagrecedoras entre mulheres...	jurídico brasileiro, no Art 196, define a saúde como um direito de todos e dever do Estado. No entanto, o atual cenário brasileiro, marcado pela influência das redes sociais no uso de canetas emagrecedoras, revela uma grave violação ao preceito...

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A leitura atenta da V1 evidencia que, embora o texto apresentasse desvios gramaticais e de concordância típicos de uma primeira versão, a estrutura argumentativa e o repertório legítimo já estavam mapeados pelo estudante. Na folha de feedback da V1, as observações da corretora focaram na necessidade de lapidação: "Atente-se para as regras de pontuação e acentuação", "Desenvolva todos os fatos, informações e argumentos" e "Abordar o tema de forma mais profunda".

A reescrita apresentada na V2 representa o ápice do suporte pedagógico proporcionado pelo laboratório. Amparado pelo atendimento individualizado e acionando a memória discursiva da aula prévia sobre o tema, o aluno organizou a sintaxe, inseriu a marca temporal da Constituição ("1988") e conferiu fluidez ao parágrafo, fazendo com que sua nota na Competência 1 subisse para 160 pontos e a Competência 2 atingisse a nota máxima de 200 pontos.

4.3.9.1 A reconfiguração argumentativa e a conquista da nota máxima na intervenção

A evolução do Aluno 9 ganha contornos ainda mais nítidos quando se examina a engrenagem de sua proposta de intervenção, que saltou de fáceis 80 pontos na V1 para a pontuação máxima de 200 pontos na V2.

O Quadro 22 ilustra o impacto da reescrita no parágrafo de conclusão:

Quadro 22 - Comparativo de Versões (Conclusão) – Aluno 9

Primeira Versão (V1)	**Segunda Versão (V2)**
Por fim, a falta de atenção do poder publico vem causando esses tipos de problemas, onde eram para fazer companhas para proibir o comércio ilegal de canetas e a influência da midia social, deixando avisos previos em que não pode confiar plenamente nas redes sociais.	Portanto, a resolução dessas dificuldades é urgente. O Ministério da Justiça, juntamente com a Polícia Federal, deve intensificar a fiscalização em portos, aeroportos, proibindo a entrada de medicamentos sem registrar ou destinada para venda ilegal. Ademais a Anvisa... deve focar nos riscos da automedicação... por meio de campanhas nacional de esclarecimento...

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Na V1, o encerramento demonstrava um forte truncamento sintático e uma fragmentação que diluía os elementos obrigatórios da intervenção. Na V2, o participante operou uma reestruturação precisa: organizou os operadores argumentativos (inserindo o *"Portanto"*), convocou agentes institucionais de peso (Ministério da Justiça, Polícia Federal e ANVISA) e detalhou as ações de fiscalização e conscientização de forma clara e exequível. Logo, essa reorganização garantiu nota máxima nas Competências 4 e 5.

Desse modo, para a presente pesquisa, o caso do Aluno 9 consolida-se como o maior indicador de eficácia do modelo dialógico. Ele comprova que conceder autonomia temática ao estudante para tratar de um assunto trabalhado previamente em sala desencadeia um engajamento crítico diferenciado. Assim, o fato de o aluno ter estabilizado sua escrita em 920 pontos em apenas duas versões, abdicando da terceira por opção própria, atesta que o acompanhamento pontual focado na estrutura textual gera resultados contundentes e imediatos.

4.4 Considerações finais sobre as trajetórias individuais: voluntariado, autonomia e a dinâmica dos ciclos

A análise detalhada dos casos investigados reforça a centralidade do desenho metodológico estabelecido na gênese desta pesquisa. Conforme delimitado no planejamento inicial, a adesão ao Laboratório de Redação baseou-se no princípio do voluntariado: os

estudantes integraram as atividades por escolha própria, garantindo que o engajamento no processo de reescrever partisse de uma disposição autônoma para o aprendizado da escrita. Dessarte, essa premissa de liberdade não apenas validou o aspecto ético do estudo, mas também potencializou os resultados das intervenções, uma vez que o comprometimento espontâneo dos participantes atuou como motor para as expressivas curvas de crescimento documentadas. Ademais, a flexibilidade do laboratório permitiu que a individualidade de cada sujeito moldasse o andamento das oficinas, o que se manifestou em duas frentes principais:

- **A Flexibilidade no Fluxo de Reescrita:** O planejamento previa um ciclo completo de até três versões para cada texto. Contudo, em respeito ao ritmo de cada estudante, o encerramento das atividades na primeira ou segunda versão — verificado em diversos casos — ocorreu por opção expressa dos próprios alunos, que julgaram ter alcançado o patamar desejado ou preferiram interromper o processo naquele estágio.
- **A Autonomia Temática Negociada:** O desvio de rota observado no caso do Aluno 9, que optou por dissertar sobre um tema distinto em comum acordo com a professora, ilustra que o laboratório funcionou como um espaço de interlocução pedagógica, e não como uma estrutura rígida de imposição de tópicos.

Longe de indicar fragilidade, o fato de o processo ter sido conduzido por escolhas autônomas realça a eficácia do modelo. Mesmo nos ciclos encurtados por decisão dos alunos, os dados revelam avanços significativos na apropriação da norma-padrão e na estruturação argumentativa. Outrossim, o sucesso dessa abordagem dialógica atinge seu ápice em trajetórias de forte aceleração, como a que culminou em um salto significativo de 400 pontos, conduzindo o texto do estudante ao patamar de excelência de 920 pontos em apenas duas versões. Ao assegurar que os discentes atuassem por escolha própria, o laboratório provou ser um ambiente altamente produtivo, capaz de gerar impactos imediatos e consistentes na emancipação autoral de estudantes do Ensino Médio.

4.5 Percepções discentes: uma análise do questionário de autoavaliação do Laboratório de Redação

Para além do mapeamento das notas e da evolução microestrutural observada nas reescritas, torna-se indispensável compreender o impacto do Laboratório de Redação sob a ótica dos próprios participantes. Desse modo, a literatura sobre a avaliação formativa defende que o desenvolvimento da escrita está diretamente atrelado à capacidade de autorregulação e metacognição do estudante. Nesse sentido, ao término das oficinas, foi aplicado um

Questionário de Autoavaliação composto por perguntas fechadas e abertas, cujo objetivo foi mensurar o impacto das mediações na autoconfiança e na percepção técnica dos discentes. Dos 9 alunos integrantes do projeto, 6 entregaram o instrumento respondido, fornecendo a amostragem que fundamenta as reflexões a seguir.

A primeira dimensão investigada buscou estabelecer um panorama do diagnóstico inicial sob a perspectiva do aluno. Para isso, o instrumento interrogou: **"Antes de participar do laboratório de redação, como você avaliava sua capacidade de escrever textos argumentativos?"**. A tabulação das respostas revelou que a maior parte do grupo enfrentava barreiras iniciais de autoconfiança: 3 alunos classificaram sua capacidade como "Difícil", 2 apontaram o nível "Boa" e 1 indicou o nível "Muito boa". Esse ponto de partida é crucial, pois demonstra que metade da amostragem participante iniciou o projeto reconhecendo entraves severos na produção do gênero dissertativo, o que justifica as notas elementares registradas nas primeiras versões das folhas de redação.

Destarte, uma vez mapeado o estado inicial, o questionário buscou identificar o reflexo imediato das oficinas na organização textual. Nesse viés, a segunda indagação propôs o seguinte questionamento: **"Após as atividades do laboratório de redação, você percebeu mudanças na forma como organiza suas ideias ao escrever?"**. Nesse ponto, o impacto positivo do laboratório manifestou-se de forma expressiva: 4 alunos afirmaram ter percebido "Muitas mudanças" e 2 apontaram "Mudanças razoáveis". O fato de nenhum participante ter selecionado as opções de pouca ou nenhuma alteração confirma que o suporte pedagógico e as discussões estruturais coletivas e individuais foram internalizados pelos estudantes, transformando positivamente o processo de planejamento de suas produções.

Por conseguinte, a terceira questão avançou sobre o núcleo metodológico da pesquisa, que é a abordagem dialógica de correção. Formulou-se a pergunta: **"A correção textual dialogada ajudou você a compreender melhor seus erros e acertos na escrita?"**. As respostas ratificam a eficiência desse modelo de monitoria: 4 alunos declararam que a estratégia "Ajudou bastante" e 2 assinalaram que "Ajudou muito". Esse consenso absoluto evidencia que a interação verbal direta e o debate pontual sobre o texto superam as limitações do modelo tradicional de correção — frequentemente restrito a notas frias e riscos vermelhos na folha —, oferecendo clareza pedagógica para que o estudante compreenda suas lacunas e potencialidades.

Para aprofundar os aspectos qualitativos e permitir a livre expressão dos participantes, o questionário abriu espaço para reflexões discursivas. A quarta questão inquiriu: **"O processo**

de reescrita contribuiu para melhorar seu texto final? De que forma?". O exame dos depoimentos revela que a atividade de reescrita foi compreendida pelos discentes como uma oportunidade de conscientização e aprimoramento, conforme ilustram as respostas literais:

1. "Ele ajuda pois possibilita reconhecer os meus erros e trabalhar em eles, muitas vezes não percebemos esses problemas." (Aluno 1)
2. *"Sim, pois melhorou a minha escrita e na argumentação e conclusão."* (Aluno 2)
3. *"Sim. Melhorando minha forma de escrever, entendendo melhor meus erros e permitindo uma nova chance de escrever o mesmo texto."* (Aluno 3)
4. *"Sim, bastante com erros básicos."* (Aluno 4)
5. *"Sim. Pois tem aquele ditado, 'aprendemos com nossos erros', acredito que os processos de refazer a redação me ajudem a ver certos erros e consertá-los."* (Aluno 5)
6. *"Melhorou minha capacidade de desenvolver argumentos mais sólidos vezes, assim como a lapidação do meu processo de escrita"* (Aluno 6)

Esses relatos deixam claro que a reescrita deixou de ser encarada como um castigo punitivo ou uma repetição burocrática, passando a ser valorizada como uma "nova chance" essencial para a lapidação da autoria e consolidação de argumentos mais consistentes.

Por fim, o instrumento buscou sintetizar o legado da experiência pedagógica ao questionar diretamente: **"O que você considera que mais aprendeu com a participação no laboratório de redação?"**. Os estudantes destacaram competências diversas, distribuídas entre o monitoramento mecânico e a estruturação macrotextual:

1. "Me atentar aos erros gramaticais e sempre ler o texto novamente." (Aluno 1)
2. *"Pontuação, conectivo e na organização do texto."* (Aluno 2)
3. *"FAZER UMA SEGUNDA LEITURA DE TODO TEXTO ME ESFORÇAR MAIS."* (Aluno 3)
4. *"Reescrita melhor, e uma redação melhor"* (Aluno 4)
5. *"Me ensinou a ter mais organização textual e atenção no exercício"* (Aluno 5)
6. *"Ser mais excêntrico com os pequenos detalhes, pois eles fazem toda a diferença na hora de entregar o trabalho final da redação"* (Aluno 6)

As respostas a essa última pergunta aberta demonstram que o laboratório cumpriu seu papel de promover a autonomia. O aprendizado reportado vai desde o domínio de elementos

microestruturais específicos (como pontuação e uso de conectivos), até o desenvolvimento de uma postura autocrítica essencial para qualquer escritor, materializada no hábito adquirido de realizar uma "segunda leitura" atenta e minuciosa de suas próprias produções.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa propôs-se a investigar as contribuições da correção textual individualizada e dialógica no desenvolvimento da escrita argumentativa de alunos do 3º ano do Ensino Médio, tomando como base as atividades realizadas no laboratório de redação de escola de tempo integral em Limoeiro do Norte-CE. Pautado nos pressupostos da pesquisa-ação e ancorado na concepção sociointeracionista da linguagem, este estudo buscou compreender a avaliação textual não como um ato punitivo ou burocrático, mas sim como um elo vivo e responsivo na cadeia da comunicação discursiva.

Em primeiro lugar, ao retomar as perguntas que nortearam esta investigação, constatou-se que a intervenção pedagógica individualizada exerce influência decisiva na emancipação escritora dos discentes. Isso ocorre porque o feedback pautado na correção textual-interativa — operacionalizado por meio de bilhetes e sessões de escuta ativa — permitiu transpor a barreira da simples indicação de desvios ortográficos superficiais. Com efeito, verificou-se que, ao serem provocados a refletir sobre os mecanismos de coesão, coerência e progressão temática, os estudantes deixaram de enxergar o erro como uma falha cognitiva irreparável e passaram a compreendê-lo como um indício legítimo de seu estágio de aprendizagem.

Paralelamente a esse aspecto, as evidências coletadas ao longo dos ciclos da sequência didática demonstraram que o laboratório de redação atuou como um espaço pedagógico fundamental para romper com a lógica dos modelos de redação prontos. Sabe-se que esses esqueletos textuais são frequentemente importados de maneira mecânica pelos alunos para responder às pressões logísticas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Todavia, a transição da escrita artificializada para uma escrita de autoria consciente consolidou-se na medida em que os alunos internalizaram a prática da reescrita. Desse modo, ao ocuparem o papel de sujeitos ativos que revisam, comentam e reformulam as próprias produções, os jovens demonstraram amadurecimento discursivo, ampliando sua consciência linguística e autonomia reflexiva.

Sob a ótica da prática do magistério, por sua vez, a pesquisa reiterou a necessidade emergente de repensar as condições de produção e correção textual mediadas pelo professor. Afinal, a mediação docente, quando deslocada da postura de fiscalização de erros para a de interlocução discursiva, humaniza e confere ética à relação pedagógica. Contudo, é preciso admitir que a implementação sistemática de uma avaliação dialógica e individualizada impõe

desafios estruturais severos na rotina escolar, esbarrando, sobretudo, na escassez de tempo didático e na necessidade de uma formação docente continuada voltada à avaliação formativa.

Paralelamente aos resultados pedagógicos observados na produção textual dos discentes, cabe enfatizar a dimensão reflexiva desta pesquisa sobre a minha própria práxis docente. Mais do que testar metodologias ou diagnosticar avanços estruturais nos textos, a vivência no Laboratório de Redação constituiu um divisor de águas na minha formação e atuação como professora pesquisadora. O exercício da correção dialógica exigiu o desprendimento de posturas prescritivas e punitivas, convocando-me a exercitar uma escuta atenta e responsiva diante das escolhas linguísticas e argumentativas dos estudantes.

Esse processo de mediação revelou que ensinar a escrever é, fundamentalmente, estabelecer um espaço de interlocução e empatia pedagógica. Ao perceber o erro não como uma falha a ser penalizada, mas como uma etapa constitutiva da construção do conhecimento e do amadurecimento das hipóteses do aluno, reconfigurei minha compreensão sobre o papel da avaliação no ensino de Língua Portuguesa. Esse aprendizado denso e transformador ultrapassa os limites desta dissertação: ele ressignifica minha postura em sala de aula e lança bases fecundas para reflexões futuras, que pretendo aprofundar e compartilhar em novos estudos e publicações acadêmicas.

Por todas essas razões, conclui-se que esta dissertação cumpre seus objetivos ao reafirmar o texto como objeto central do ensino de Língua Portuguesa e ao demonstrar a viabilidade metodológica do laboratório de redação. Ademais, as discussões aqui travadas abrem caminhos para novas investigações sobre o ensino da escrita no Ensino Médio. Espera-se, portanto, que este estudo sirva de subsídio para que outros educadores reformulem suas estratégias avaliativas, promovendo um ensino de língua que ultrapasse o formalismo excludente e instrumentalize efetivamente os estudantes para o exercício pleno da cidadania e da autoria.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontro & interação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.

ANTUNES, I.; COELHO, H. **Língua, linguagem e ensino:** múltiplas abordagens. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENTES, A. C. **O português do Brasil em contato com línguas indígenas**. In: PETTER, M. (Org.). Contato de línguas no Brasil. São Paulo: Parábola, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2024:** cartilha do participante. Brasília: Inep, 2024.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino médio parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC\SEF, 2000.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia; (organização). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CARRARO, E. F.; ANGELO, A.; PENKAL, J. S. **Gêneros orais e escritos: práticas de linguagem no cotidiano escolar.** Curitiba: Editora CRV, 2011.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, Paulo (org.). **O texto:** escrita e leitura. Campinas: Pontes, 1978. p. 39-85.

COSTA VAL, M. G. **Texto e coerência**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2006.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros discursivos e ensino**.** In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Orgs.). **Linguística aplicada**: temas e interfaces**.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros textuais e sequências didáticas de expressão oral e escrita.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FIGUEIREDO, Maria Flávia. **O gênero dissertativo-argumentativo na escola:** caminhos para a produção de texto. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. A pesquisa educacional em contexto real. **Realidade: Revista de Educação**, v. 33, n. 1, p. 11-23, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-48.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 1.ed. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES, C. M. A. **Texto e textualidade**. São Paulo: Contexto, 1999.

GONÇALVES, M. A. **A produção textual na escola:** reescrita e progressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual.** 14. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore G. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e linguagem.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITE, L. S. **A construção textual na escola:** práticas de letramento. Belo Horizonte:

Autêntica, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (org.). **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

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

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais:** teoria, método e pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MENEGASSI, V. M. Ensino de língua e produção escrita. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade:** educação, linguagem e tecnologias. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MENEGASSI, V. M. **O ensino de produção textual:** uma proposta de trabalho com o texto no ensino fundamental. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora VozesLtda, 1993.

NETO, S. F. **Didática do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, L. C. de. **Gêneros do discurso e práticas pedagógicas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PRADO, Giane de Souza; MORATO, Edvânia Maria. A redação do ENEM como gênero do discurso: considerações sobre a estabilidade de sua estrutura. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 138-156, set./dez. 2016.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola:** uma proposta textual-interativa. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, Lúcia de Fátima; LIMA, Antônio Carlos Santos de. Dialogismo e produções responsivas ativas: analisando práticas discursivas em aulas de língua portuguesa. **Revista Qualis B1**, área de Letras e Linguística, *[S.l],* 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos.** São Paulo: Globo, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, M. A. de; MENEGASSI, V. M. **A linguagem nos processos de ensino e aprendizagem.** Curitiba: CRV, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

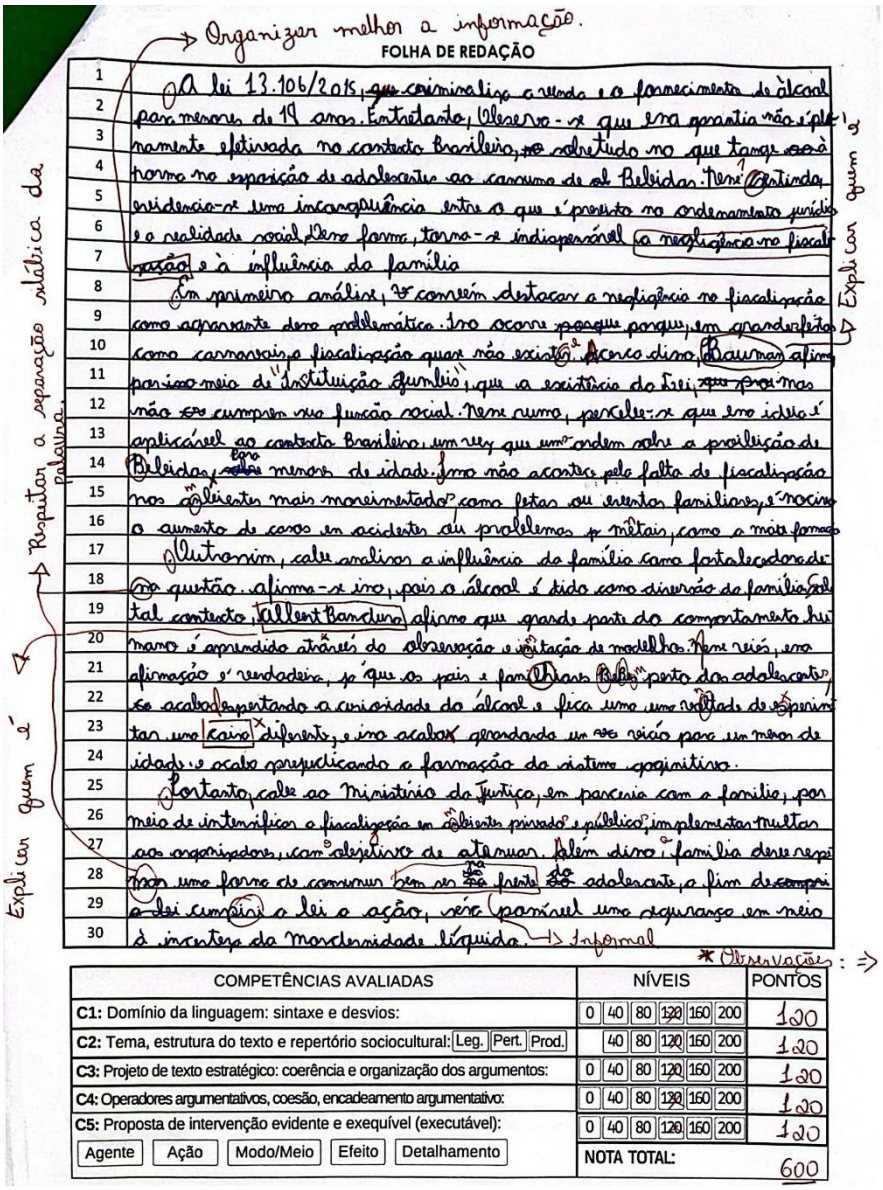
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIPP, David. Pesquisa ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO A – ALUNO 1: REDAÇÃO 1



→ Organizar melhor a informação.

FOLHA DE REDAÇÃO

A lei 13.106/2015, que criminaliza a venda e o fornecimento de álcool para menores de 19 anos. Entretanto, observa-se que essa garantia não é plenamente efetivada no contexto Brasileiro, sobretudo no que tange ao consumo de adolescentes ao consumo de ~~el~~ Bebidas. Nesse sentido, evidencia-se uma incongruência entre o que é previsto no ordenamento jurídico e a realidade social. Dessa forma, torna-se indispensável a negligência no fiscalização e à influência da família.

Em primeiro análise, é convém destacar a negligência no fiscalização como agravante dessa problemática. Isso ocorre porque, em grande feito como consequência, a fiscalização quase não existe. Nesse sentido, Bauman afirma, por meio da "instituição família", que a existência da Lei, por mais não se cumpre sua função social. Nesse sentido, percebe-se que essa ideia é aplicável ao contexto Brasileiro, uma vez que uma ordem sobre a proibição de Bebidas, para menores de idade, isso não acontece pela falta de fiscalização nos ambientes mais movimentados como festas ou eventos familiares, o que ocasiona o aumento de casos em acidentes ou problemas psicológicos, como a morte famosa.

Outrossim, cabe analisar a influência da família como fortalecedora dessa questão, afirma-se isso, pois o álcool é tido como diversão da família. Nesse tal contexto, Albert Bandura afirma que grande parte do comportamento humano é aprendido através da observação e imitação de modelos. Nesse viés, essa afirmação é verdadeira, já que os pais e familiares bebem perto dos adolescentes, acabam despertando a curiosidade do álcool e fica uma vontade de experimentar uma coisa diferente, e isso acaba gerando um vício para um menor de idade, e acaba prejudicando a formação do sistema cognitivo.

Portanto, cabe ao Ministério da Justiça, em parceria com a família, por meio de intensificar a fiscalização em ambientes privados e públicos, implementar multas aos organizadores, com objetivo de atenuar. Além disso, a família deve respeitar uma forma de consumir bem na frente dos adolescentes, a fim de cumprir a lei cumprida e a ação, será possível uma segurança em meio à incerteza da Modernidade líquida. → Informal

Explicar quem é

Respeitar a separação silábica da palavra.

Explicar quem é

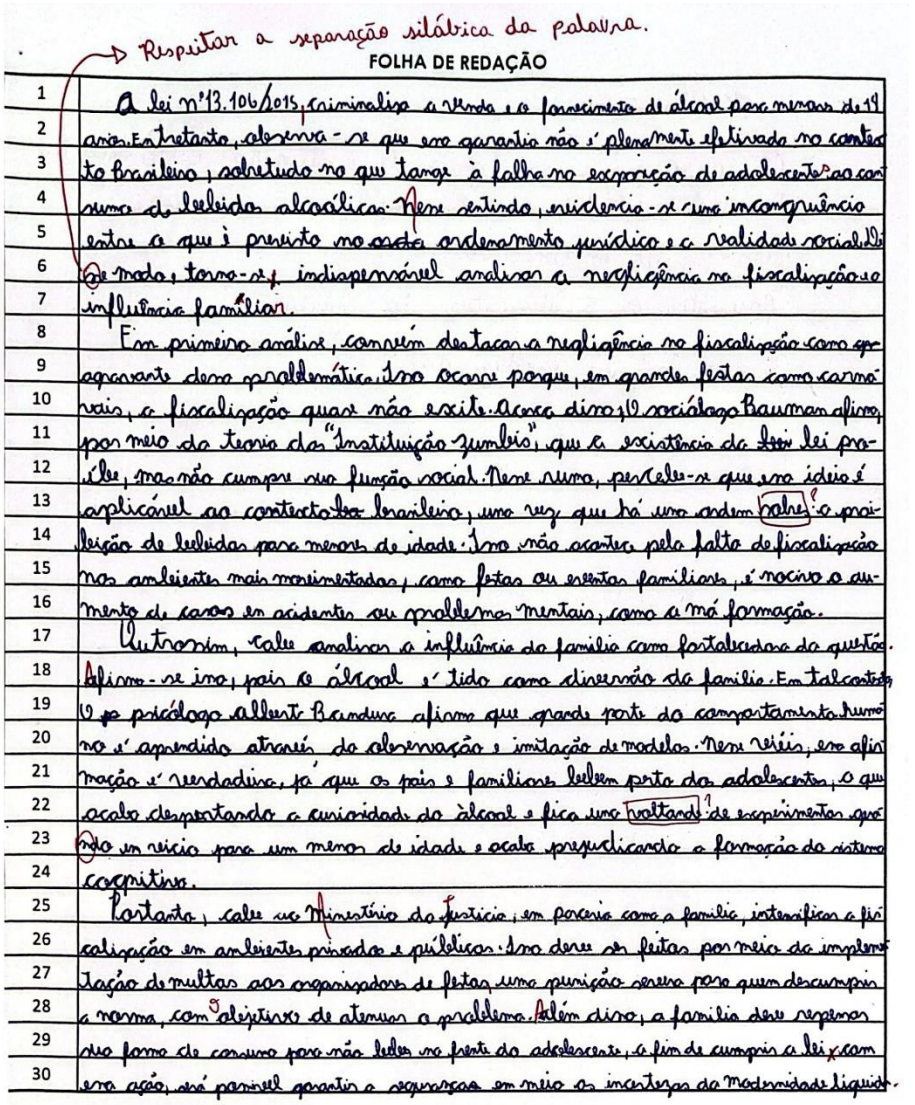
COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	120
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 160 200	120
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	120
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	120
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 80 120 160 200	120
	NOTA TOTAL:	600

* Observações: =>

* Atente-se para as regras de pontuação e acentuação;
* Revisão o uso de letras maiúsculas e minúsculas;
* Desenvolver melhor os repertórios utilizados;
* Usar mais os conectivos;
* Organizar melhor as informações;
* Apresentar os 5 elementos da conclusão.

→ Continue produzindo!

ANEXO B – ALUNO 1: REDAÇÃO 2



→ Respeitar a separação silábica da palavra.

FOLHA DE REDAÇÃO

A lei nº 13.106/2015, criminaliza a venda e o fornecimento de álcool para menores de 18 anos. Entretanto, observa-se que essa garantia não é plenamente efetivada no contexto brasileiro, sobretudo no que tange à falha na exposição de adolescentes ao consumo de bebidas alcoólicas. Nesse sentido, evidencia-se uma incongruência entre o que é previsto no nosso ordenamento jurídico e a realidade social. Dessa modo, torna-se indispensável analisar a negligência na fiscalização e a influência familiar.

Em primeira análise, convém destacar a negligência na fiscalização como agravante dessa problemática. Isso ocorre porque, em grandes festas como carnavais, a fiscalização quase não existe. Acerca disso, o sociólogo Bauman afirma, por meio da teoria da "instituição zumbis", que a existência da lei proíbe, mas não cumpre sua função social. Nesse viés, percebe-se que essa ideia é aplicável ao contexto brasileiro, uma vez que há uma ordem sobre a proibição de bebidas para menores de idade. Isso não ocorre pela falta de fiscalização nos ambientes mais movimentados, como festas ou eventos familiares, é nocivo o aumento de casos em acidentes ou problemas mentais, como a má formação.

Outrossim, cabe analisar a influência da família como fortalecedora da questão. Afirma-se isso, pois o álcool é tido como diversão da família. Em tal contexto, o psicólogo Albert Bandura afirma que grande parte do comportamento humano é aprendido através da observação e imitação de modelos. Nesse viés, essa afirmação é verdadeira, já que os pais e familiares detêm parte do adolescente, o que acaba despertando a curiosidade do álcool e fica uma vontade de experimentar que não um vício para um menor de idade e acaba prejudicando a formação do sistema cognitivo.

Portanto, cabe ao Ministério da Justiça, em parceria com a família, intensificar a fiscalização em ambientes privados e públicos. Isso deve ser feitas por meio da implementação de multas aos organizadores de festas, uma punição severa para quem descumprir a norma, com o objetivo de atenuar o problema. Além disso, a família deve repensar sua forma de consumo para não haver na frente do adolescente, a fim de cumprir a lei, com essa ação, será possível garantir a segurança em meio as incertezas da modernidade líquida.

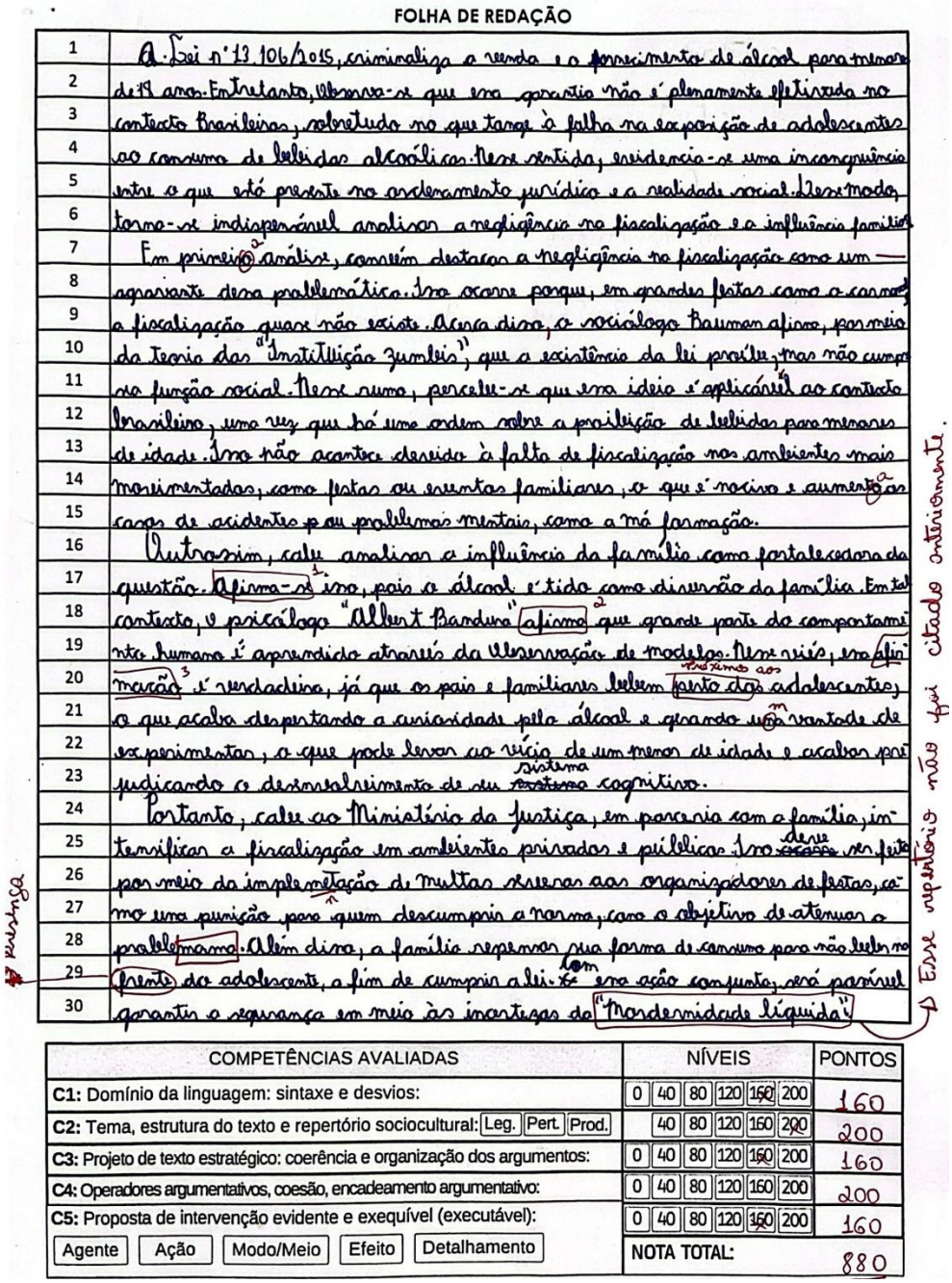
COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	120
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 160 200	160
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	160
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	160
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 80 120 160 200	160
	NOTA TOTAL:	760

* Observações:

- Atente-se para as regras de pontuação e acentuação;
- Desenvolver todos os fatos, informações e opiniões;
- Usar mais os conectivos;
- Apresentar os 5 elementos da conclusão;

* Continue produzindo! :)

ANEXO C – ALUNO 1: REDAÇÃO 3



FOLHA DE REDAÇÃO

A Lei nº 13.106/2015, criminaliza a venda e o fornecimento de álcool para menores de 18 anos. Entretanto, observa-se que essa garantia não é plenamente efetivada no contexto Brasileiro, sobretudo no que tange à falha na exposição de adolescentes ao consumo de bebidas alcoólicas. Nesse sentido, evidencia-se uma incongruência entre o que está presente no ordenamento jurídico e a realidade social. Desse modo, torna-se indispensável analisar a negligência na fiscalização e a influência familiar.

Em primeira análise, convém destacar a negligência na fiscalização como um agravante dessa problemática. Isso ocorre porque, em grandes festas como o carnaval, a fiscalização quase não existe. Nesse viés, o sociólogo Bauman afirma, por meio da teoria das "Instituições Zumbis", que a existência da lei proíbe, mas não cumpre sua função social. Nesse sentido, percebe-se que essa ideia é aplicável ao contexto brasileiro, uma vez que há uma ordem sobre a proibição de bebidas para menores de idade. Isso não acontece devido à falta de fiscalização nos ambientes mais movimentados, como festas ou eventos familiares, o que é nocivo e aumenta os casos de acidentes e problemas mentais, como a má formação.

Outrossim, cabe analisar a influência da família como fortalecedora da questão. Afirma-se isso, pois o álcool é tido como diversão da família. Em tal contexto, o psicólogo "Albert Bandura" afirma que grande parte do comportamento humano é aprendido através da observação de modelos. Nesse viés, essa afirmação é verdadeira, já que os pais e familiares bebem perto dos adolescentes, o que acaba despertando a curiosidade pelo álcool e gerando uma vontade de experimentar, o que pode levar ao vício de um menor de idade e acabar prejudicando o desenvolvimento de seu sistema cognitivo.

Portanto, cabe ao Ministério da Justiça, em parceria com a família, intensificar a fiscalização em ambientes privados e públicos. Isso deve ocorrer por meio da implementação de multas severas aos organizadores de festas, como uma punição para quem descumprir a norma, com o objetivo de atenuar o problema. Além disso, a família deve reservar uma forma de consumo para não beber na frente do adolescente, a fim de cumprir a lei. Se essa ação for consumada, será possível garantir a segurança em meio às incertezas da "Modernidade Líquida".

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	160
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 160 200	200
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	160
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	200
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 80 120 160 200	160
	NOTA TOTAL:	880

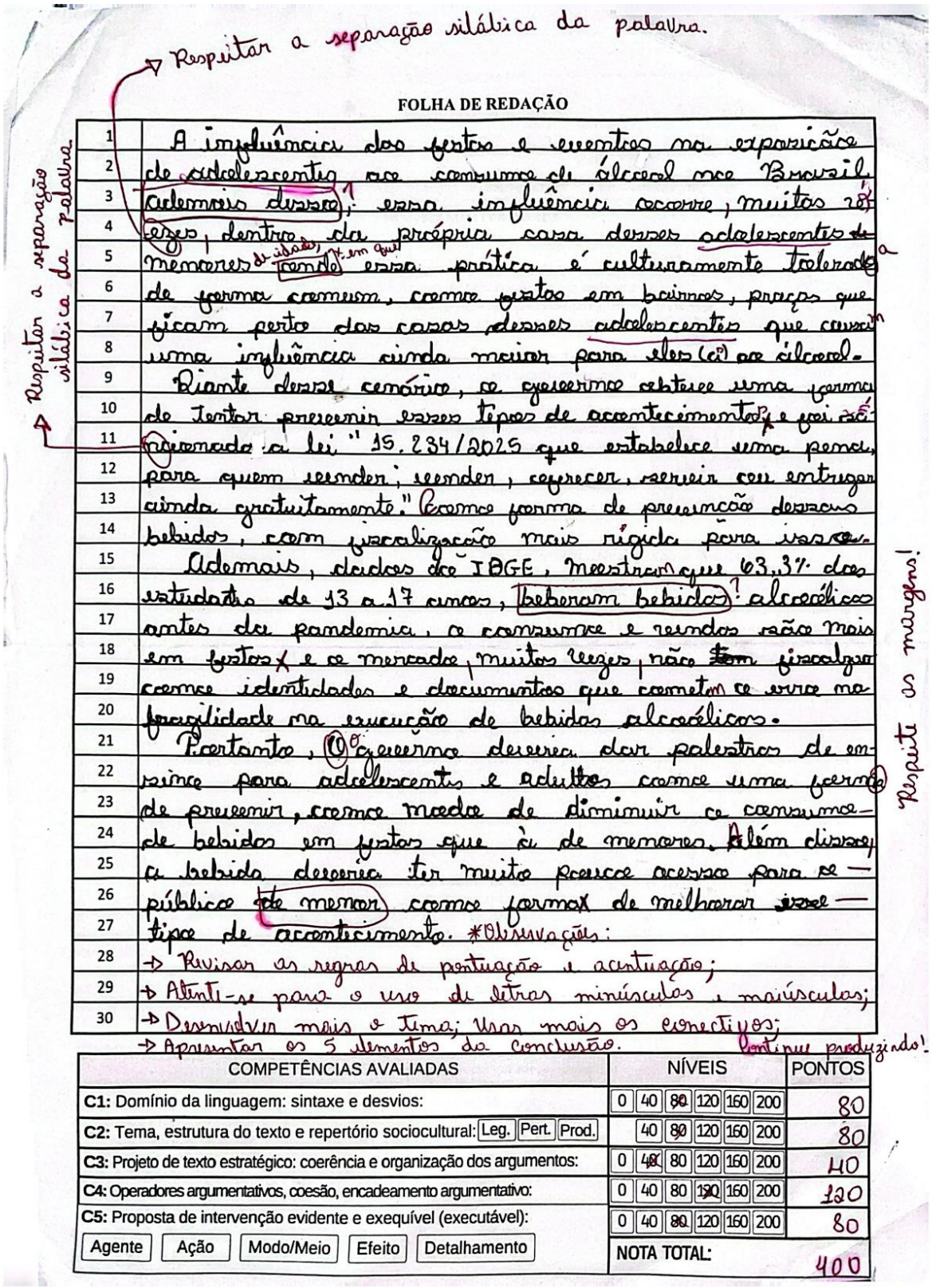
* Atente-se para as regras de pontuação;

• Evite a repetição de palavras;

• Organizar melhor as informações, principalmente na conclusão;

* Continue produzindo! :)

ANEXO D – ALUNO 2: REDAÇÃO 1



Respeitar a separação silábica da palavra.

FOLHA DE REDAÇÃO

A influência dos pontos e eventos na exposição de adolescentes ao consumo de álcool no Brasil.

Ademais disso, essa influência ocorre, muitas vezes, dentro da própria casa desses adolescentes de menores de idade, onde essa prática é culturalmente tolerada de forma comum, como pontos em bairros, praças que ficam perto das casas desses adolescentes que causa uma influência ainda maior para eles (as) ao álcool.

Diante desse cenário, os governos obtiveram uma forma de tentar prevenir esses tipos de acontecimentos e foi sancionado a lei "15.234/2025 que estabelece uma pena, para quem vender, revender, oferecer, servir ou entregar ainda gratuitamente." como forma de prevenção dessas bebidas, com fiscalização mais rígida para isso.

Ademais, dados do IBGE, mostram que 63,3% dos estudantes de 13 a 17 anos, beberam bebidas alcoólicas antes da pandemia, o consumo e vendas são mais em pontos e os mercados, muitas vezes, não fiscaliza como identidades e documentos que cometem o erro na facilidade na execução de bebidas alcoólicos.

Portanto, o governo deveria dar palestras de ensino para adolescentes e adultos como uma forma de prevenir, como modo de diminuir o consumo de bebidas em pontos que é de menores. Além disso, a bebida deveria ter muito pouco acesso para o público de menor como formas de melhorar esse tipo de acontecimento. *Observações:

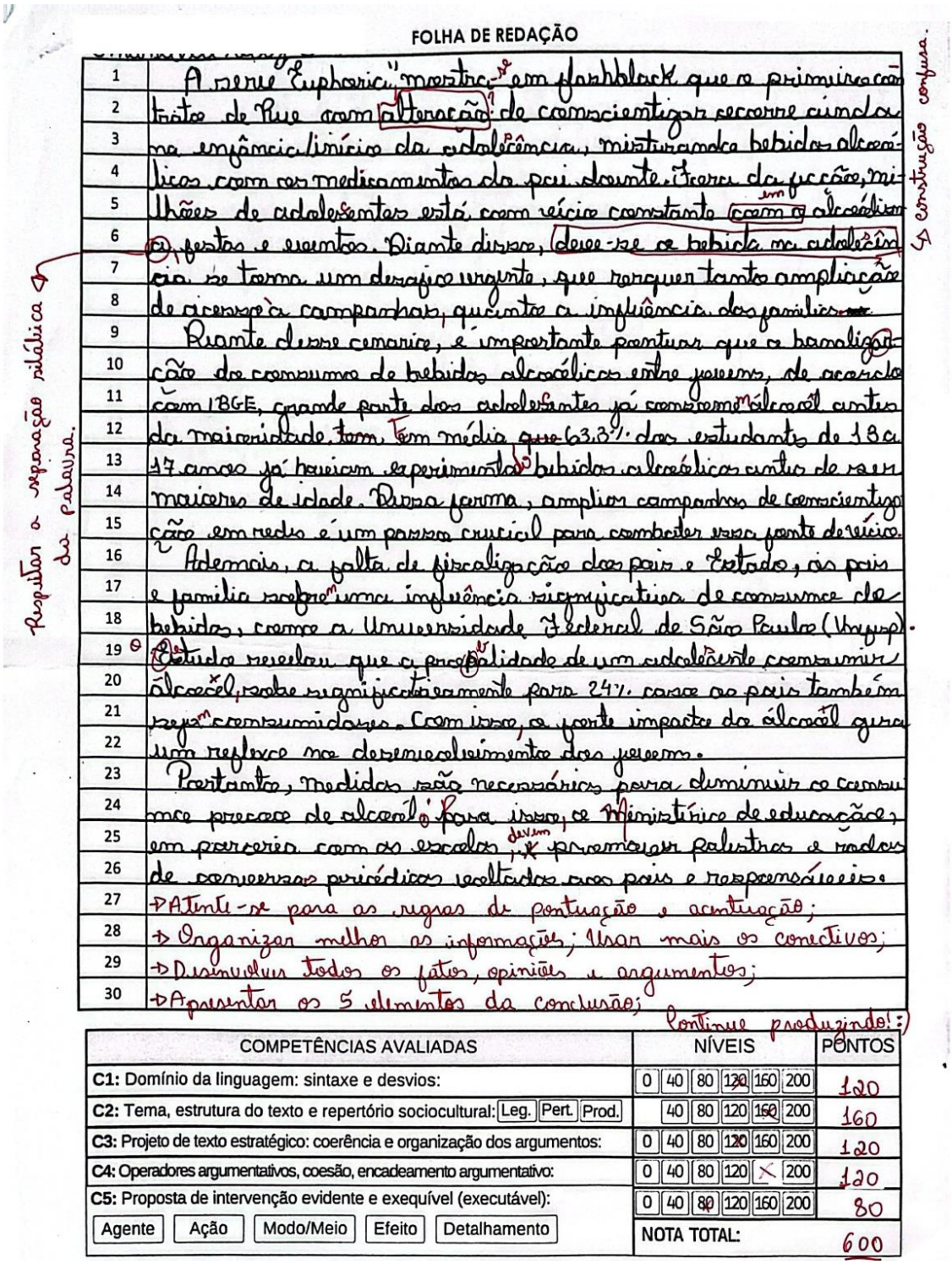
→ Revisar as regras de pontuação e acentuação;
→ Atenti-se para o uso de letras minúsculas e maiúsculas;
→ Desenvolver mais o Tema; Usar mais os conectivos;
→ Apresentar os 5 elementos da conclusão.

Respeite as margens!

Continue produzindo!

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	80
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 160 200	80
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	40
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	120
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 80 120 160 200	80
	NOTA TOTAL:	400

ANEXO E – ALUNO 2: REDAÇÃO 2



FOLHA DE REDAÇÃO

A serie "Euphoria" mostra em flashback que o primeiro contato de Rue com alteração de consciência ocorre ainda na infância/início da adolescência, misturando bebidas alcoólicas com os medicamentos do pai durante crises de ansiedade, mas a realidade de muitos adolescentes está com vício constante com o álcool em festas e eventos. Diante disso, deve-se a bebida na adolescência se torna um desafio urgente, que requer tanto ampliação de acesso à campanhas, quanto a influência dos familiares.

Diante desse cenário, é importante pontuar que a banalização do consumo de bebidas alcoólicas entre jovens, de acordo com IBGE, grande parte dos adolescentes já consomem álcool antes da maioridade. Em média que 63,3% dos estudantes de 18 a 17 anos já haviam experimentado bebidas alcoólicas antes de serem maiores de idade. Dessa forma, ampliar campanhas de conscientização em redes é um passo crucial para combater essa forte de vício.

Ademais, a falta de fiscalização dos pais e Estado, os pais e família sofre uma influência significativa de consumo de bebidas, como a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Estudo revelou que a probabilidade de um adolescente consumir álcool, sobe significativamente para 24%, caso os pais também sejam consumidores. Com isso, o forte impacto do álcool gera um reflexo no desenvolvimento dos jovens.

Portanto, medidas são necessárias para diminuir o consumo precoce de álcool. Para isso, o Ministério de educação, em parceria com as escolas, devem promover palestras e rodas de conversas periódicas voltadas aos pais e responsáveis.

→ Atente-se para as regras de pontuação e acentuação;
→ Organizar melhor as informações; Usar mais os conectivos;
→ Desenvolver todos os fatos, opiniões e argumentos;
→ Apresentar os 5 elementos da conclusão;

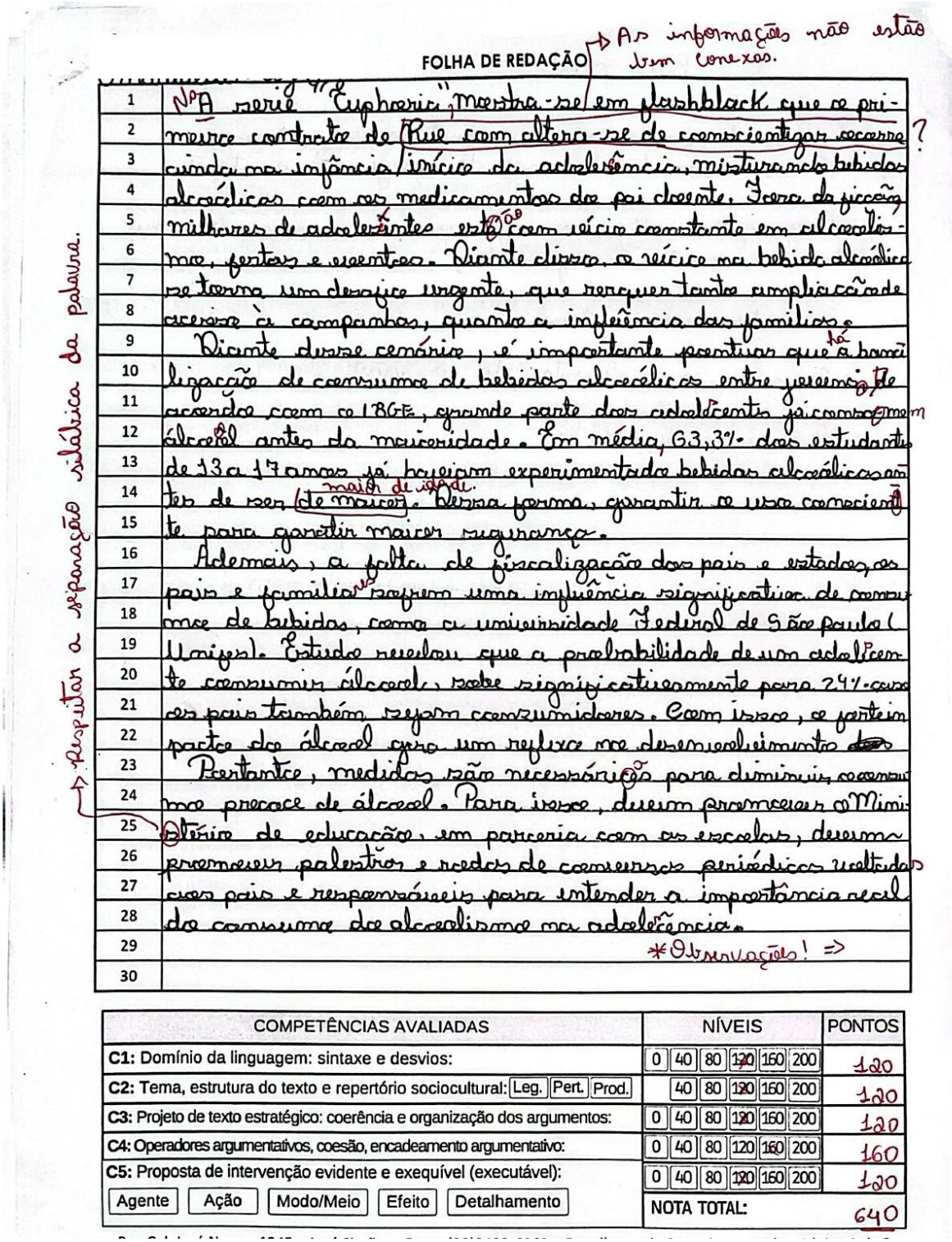
Repetição e separação silábica das palavras.

Construção confusa.

Continue produzindo! :)

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 ~~120~~ 160 200	120
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 ~~160~~ 200	160
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 ~~120~~ 160 200	120
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 X 200	120
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 ~~80~~ 120 160 200	80
	NOTA TOTAL:	600

ANEXO F – ALUNO 2: REDAÇÃO 3



FOLHA DE REDAÇÃO

A série "Euphoria" mostra-se em flashback que o primeiro contato de Rue com álcool ocorreu ainda na infância/início da adolescência, misturando bebidas alcoólicas com os medicamentos do pai doente. Fora da ficção, milhares de adolescentes estão com início constante em alcoolismo, fortes e recentes. Diante disso, o início na bebida alcoólica se torna um desafio urgente, que requer tanto ampliação de acesso à campanhas, quanto a influência das famílias.

Diante desse cenário, é importante ressaltar que a homologação de consumo de bebidas alcoólicas entre jovens de acordo com o IBGE, grande parte dos adolescentes já consomem álcool antes da maioridade. Em média, 63,3% dos estudantes de 13 a 17 anos já haviam experimentado bebidas alcoólicas antes de ser de maior. Dessa forma, garantir o uso consciente para garantir maior segurança.

Ademais, a falta de fiscalização dos pais e estados, os pais e familiares sofrem uma influência significativa de consumo de bebidas, como a universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Estudo revelou que a probabilidade de um adolescente consumir álcool, sobe significativamente para 24% caso os pais também sejam consumidores. Com isso, o fortalecimento do álcool cria um reflexo no desenvolvimento

Portanto, medidas são necessárias para diminuir o consumo precoce de álcool. Para isso, devem promover o Ministério de educação, em parceria com as escolas, devem promover palestras e rodas de conversas periódicos voltados aos pais e responsáveis para entender a importância real do consumo do alcoolismo na adolescência.

*Observações! =>

→ As informações não estão bem conexas.

→ Respeitar a separação silábica da palavra.

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	120
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 160 200	120
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	120
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	160
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 80 120 160 200	120
	NOTA TOTAL:	640

ANEXO G – ALUNO 3: REDAÇÃO 1

FOLHA DE REDAÇÃO

No série "Comunidade Sol", é retratado o cotidiano de moradores periféricos de Fortaleza, em um dos episódios, o cenário apresentado exibe um clássico "churrasco de família.", com pais, meninos de idades alcoólicos e adolescentes no mesmo espaço. Embora fictício, percebe-se uma evidência real dessa problemática no cotidiano brasileiro, tendo em vista o consumo de álcool por menores se tornou banal através da cultura nacional e descaso estatal.

Sobre essa ótica, a associação da embebidas entre álcool e jovens de 13 a 17 anos advém de um modelo cultural que normaliza e incentiva o consumo de forma inapropriada. Segundo a psicóloga Lina Beatriz, a convivência de menores em ambientes adultos - como em blocos de carnaval, em que a bebida é muito distribuída e pouco fiscalizada - influencia muito no seu desenvolvimento cognitivo, gerando sequelas que, por vezes, se tornam hereditárias, sendo do vícios nos quais são repassados às próximas gerações os mesmos hábitos prejudiciais.

Por conseguinte, mostra-se necessário ressaltar a responsabilidade governamental perante a permanência de tradições insalubres no âmbito nacional e familiar. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), prescrito no seu sétimo artigo, a prioritização da integridade vital aos menores de idade, entretanto, ao não mobilizar recursos para o cumprimento eficaz dessa lei, as autoridades estatais contribuem indiretamente ~~são~~ acesso dos infantes a bebidas proibidas, causando uma evolução gradual nos percentuais de vulnerabilizados.

Desse modo, o SIF - órgão garantidor do cumprimento de leis - deve-se obliga medidas de fiscalização mais rígidas, dessa forma, remediando situações de riscos em eventos públicos e privados, como os festas de família. Paralelamente, é de suma importância que o ECA auxilie na conscientização de diversos públicos a respeito da presença de adolescentes em ambientes com restrição de faixa-etária, assim sendo, a sociedade unida contribuiria para evitar ocasiões como a descrita na série "Comunidade Sol".

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	160
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 160 200	160
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	160
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	160
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 80 120 160 200	160
	NOTA TOTAL:	800

* Observações:

- Atente-se para as regras de pontuação e acentuação;
- Desenvolver mais o tema;
- Usar mais os conectivos;
- Apresentar os 5 elementos da conclusão;

* Continue produzindo!

ANEXO H – ALUNO 3: REDAÇÃO 2

FOLHA DE REDAÇÃO

No série "Comunidade Sol", é retratado o cotidiano de famílias interiorana do Ceará. Em um dos episódios, um típico "churrasco em família" reúne bebidas alcoólicas e menores de idade no mesmo ambiente. Cena de comum no cotidiano brasileiro, e que evidencia uma falha estrutural da sociedade, na qual menores aprendem desde cedo a normalizar o consumo de álcool. Assim, para além da ficção da série, tornam-se evidentes os descasos da família e do Estado diante das consequências dessa prática nociva.

Sobre esse ponto de vista, a cultura da bebida permanece fortemente arraigada no Brasil, especialmente em comemorações como o Carnaval, Festa Junina, Natal e Ano Novo, sendo eventos em que toda a família se reúnem, desfrutam do álcool casualmente e permitem que suas crianças observem isso. Segundo a psicóloga Ana Beatriz, os cuidados dos pais com a infância dos filhos devem ser redobrados, pois tudo o que esse menor é exposto torna-se fator definidor do seu comportamento e mentalidade futuramente; configurando-se como um compromisso indispensável para a saúde deles serem. Nesse contexto, percebe-se que o ambiente familiar exerce influência decisiva na formação integral dos menores, podendo contribuir para a perpetuação da cultura do alcoolismo quando há negligência.

Além disso, a realização de eventos com presença de álcool e entrada de menores demonstra a omissão estatal diante do problema. Isso que corrobora as práticas danosas na juventude, mas que o governo se omite e não se dispõe a reverter esse quadro. O ECA suscita, em seu 7º artigo, que a criança e o adolescente tem direito a vida, a proteção e a saúde, mediante a efetivação de políticas públicas que permitam nascimento, desenvolvimento sadio e harmonioso. Portanto, para o gerenciamento do bem-estar juvenil, ações coercitivas de defesa da saúde, como os pais e ensinos são adequados, são definidores para tais circunstâncias, quando negligenciados pelo órgão estatal, contribuem para o aumento de casos de alcoolismo precoce.

Em síntese, para evitar o agravamento da problemática, o MDH-responsável pela promoção do bem-estar social - deve conscientizar famílias e jovens por meio de palestras em escolas e municípios, evidenciando sobre os riscos da exposição precoce ao álcool. Paralelamente, cabe ao Ministério Público intensificar a fiscalização e responsabilizar quem descumpre a legislação - quanto ao acesso de infantes a bebidas alcoólicas - contribuindo para ambientes mais seguros e para a proteção da juventude. Dessa forma, evitando que situações como a do episódio de "Comunidade Sol" repitam-se.

Observações: ⇒

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	160
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 150 !	160
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	160
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	200
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 80 120 160 200	160
	NOTA TOTAL:	840

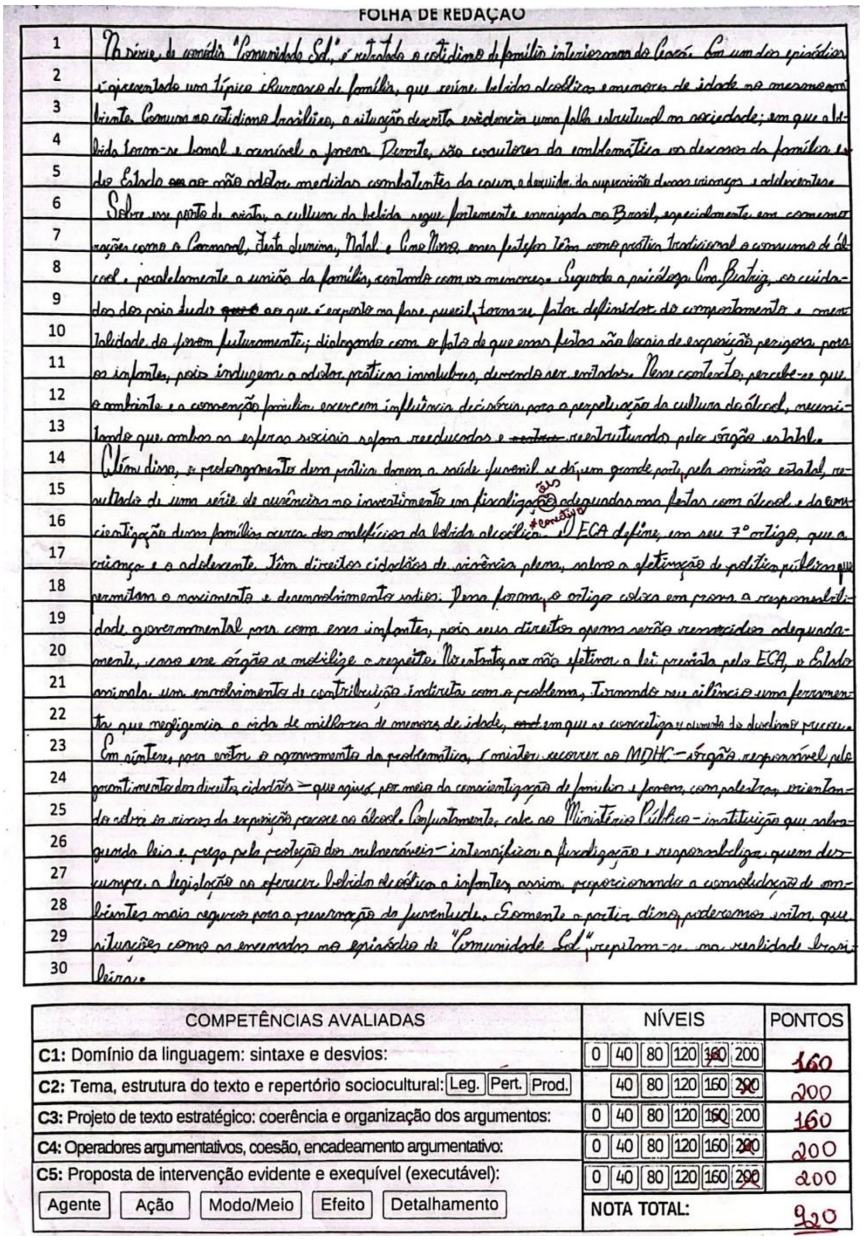
Ótima produção!

*Algumas considerações:

- Atente-se para as regras de pontuação e acentuação;
- Desenvolver todos os fatos, informações e argumentos;
- Tente manter a mesma letra durante todo o texto;
- Apresentar os 5 elementos da conclusão;

Continue produzindo! :)

ANEXO I – ALUNO 3: REDAÇÃO 3



FOLHA DE REDAÇÃO

No vídeo da música "Comunidade Sol" é retratado o cotidiano de famílias interioranas do Brasil. Em um dos episódios é apresentado um típico churrasco de família, que reúne bebidas alcóolicas e menores de idade no mesmo ambiente. Comum no cotidiano brasileiro, a situação descrita evidencia uma falha estrutural na sociedade; em que a bebida torna-se banal e comunicável a jovens. Dentre, são causadores da problemática os descasos da família e do Estado em se não adotar medidas combatentes da causa e dentre da supervisão dessas crianças e adolescentes.

Sabe-se que parte da cultura da bebida vigor fortemente enraizada no Brasil, especialmente em comemorações como o Carnaval, Festa Junina, Natal e Ano Novo, essas festas têm como prática tradicional o consumo de álcool, posteriormente a união da família, contando com os menores. Segundo a psicóloga Ana Beatriz, os cuidados dos pais tudo que se espera na fase pueril, torna-se fator definidor de comportamento e onera bebidade de serem futuramente; dialogando com o fato de que essas festas são locais de exposição perigosa para as infantes, pois induzem a adotar práticas imaturas, devendo ser evitadas. Nesse contexto, percebe-se que o ambiente e a convenção familiar exercem influências decisórias para a perpetuação da cultura do álcool, necessitando que ambas as esferas sociais sejam reeducadas e reestruturadas pela ótica social.

Sem dúvida, o predomínio dessa prática danosa à saúde juvenil se dá em grande parte pela omissão estatal, resultado de uma série de ausências no investimento em fiscalização adequada aos bares com álcool e da conscientização dessas famílias acerca dos malefícios da bebida alcoólica. O ECA define, em seu 7º artigo, que a criança e o adolescente têm direitos cidadãos de vivência plena, sobre a efetivação de políticas públicas que permitam o nascimento e desenvolvimento sadios. Nessa forma, o artigo coloca em prova a responsabilidade governamental para com essas infantes, pois seus direitos apenas serão reconhecidos adequadamente, caso esse órgão se mobilize e respeite. No entanto, a não efetivação à lei prevista pelo ECA, o Estado acumula, uma encobrimento de contribuição indireta com o problema. Tornando sua ciência uma ferramenta que negligencia a vida de milhares de menores de idade, em que se concretiza o direito de liberdade precário.

Em síntese, para evitar o agravamento da problemática, cabe ao MDHC – órgão responsável pelo gerenciamento dos direitos cidadãos – que aja, por meio da conscientização de famílias e jovens, com palestras, orientando sobre os riscos da exposição precoce ao álcool. Conjuntamente, cabe ao Ministério Público – instituição que salvaguarda leis e prega pela proteção dos vulneráveis – intensificar a fiscalização e responsabilizar quem descumpra a legislação ao oferecer bebida alcoólica a infantes, assim, proporcionando a consolidação de ambientes mais seguros para a preservação da juventude. Somente a partir dessa poderemos evitar que situações como as ocorridas no episódio de "Comunidade Sol" perpetuem-se na realidade brasileira.

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	160
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 160 200	200
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	160
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	200
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 80 120 160 200	200
	NOTA TOTAL:	920

Excelente produção!

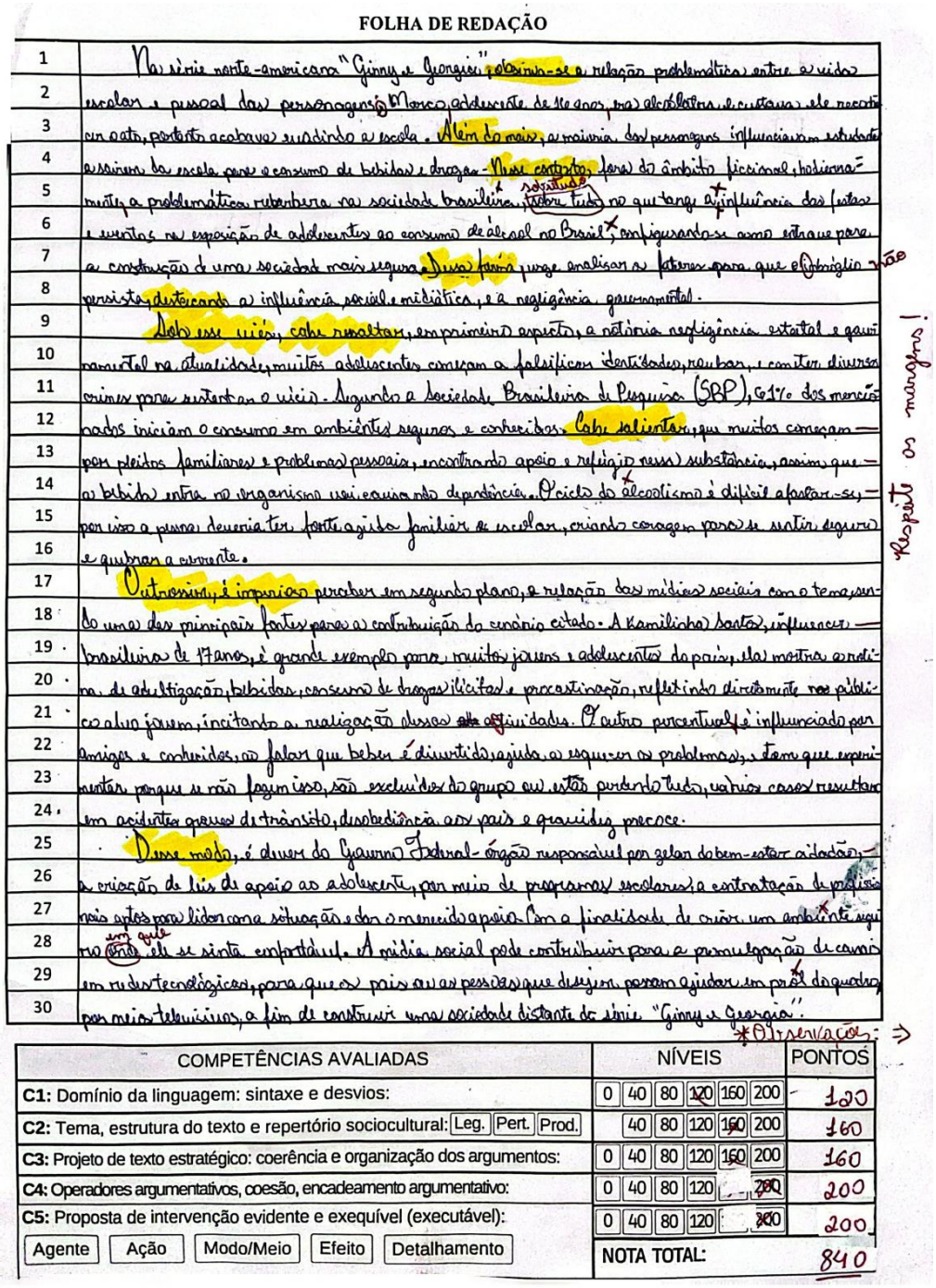
Observei o seu progresso em relação as produções anteriores. Desenvolveu mais o tema, apresentou todos os elementos da conclusão, bem como organizou melhor as informações. Assim, atente-se somente a detalhes, como:

- Desvios gramaticais pontuais;
- Informações soltas;

No mais, chegando cada vez mais próximo da nota mil!

→ Continue produzindo! :)

ANEXO J – ALUNO 4: REDAÇÃO 1



FOLHA DE REDAÇÃO

Na série norte-americana "Ginny e Georgia", observa-se a relação problemática entre a vida escolar e pessoal das personagens. Marco, adolescente de 16 anos, mas alcoólatra e cuidava, ele recorria em ato, portanto acabava sumindo a escola. Além do mais, a maioria das personagens influenciam o estudante a ingressar na escola para o consumo de bebidas e drogas. Nisso contexto, fora do âmbito ficcional, tal dinâmica muito a problemática reverbera na sociedade brasileira, sobretudo no que tange a influência dos fatores e eventos na exposição de adolescentes ao consumo de álcool no Brasil, configurando-se como entrave para a construção de uma sociedade mais segura. Dessa forma, urge analisar os fatores para que efetivamente não persista, destacando a influência social e midiática, e a negligência governamental.

Sob esse viés, cabe ressaltar, em primeiro aspecto, a notória negligência estatal e governamental na atualidade, muitos adolescentes começam a falsificar identidades, roubar, e cometer diversos crimes para sustentar o vício. Segundo a Sociedade Brasileira de Pesquisa (SBP), 61% dos menores iniciam o consumo em ambientes seguros e conhecidos. Cabe salientar, que muitos começam por pleitos familiares e problemas pessoais, encontrando apoio e refúgio nessa substância, assim que o bebido entra no organismo cria-se uma dependência. O ciclo do alcoolismo é difícil afastar-se, por isso a pessoa deveria ter forte ajuda familiar e escolar, criando coragem para se sentir seguro e quebrar a corrente.

Outrossim, é imperioso perceber em segundo plano, a relação das mídias sociais com o tema, sendo uma das principais fontes para a contribuição do cenário citado. A Kamilinha Santos, influenciadora brasileira de 17 anos, é grande exemplo para muitos jovens e adolescentes do país, ela mostra a rotina de adultização, bebidas, consumo de drogas ilícitas e procrastinação, refletindo diretamente no público alvo jovem, incitando a realização dessas atividades. O outro percentual é influenciado por amigos e conhecidos, os falsos que beber é divertido e ajuda a esquecer os problemas, e tem que experimentar, porque se não fizer isso, são excluídos do grupo ou estão perdendo tudo, vários casos resultam em acidentes graves de trânsito, desobediência aos pais e gravidez precoce.

Desse modo, é dever do Governo Federal - órgão responsável por zelar do bem-estar cidadão - a criação de leis de apoio ao adolescente, por meio de programas escolares e a contratação de profissionais aptos para lidar com a situação e dar o merecido apoio. Com a finalidade de criar um ambiente seguro onde ele se sinta confortável. A mídia social pode contribuir para a promulgação de campanhas em rede de televisão, para que os pais ou as pessoas que desejam ajudar em prol do quadro por meio televisivos, a fim de construir uma sociedade distante da série "Ginny e Georgia".

Respeito as margens!

*Observação: ⇒

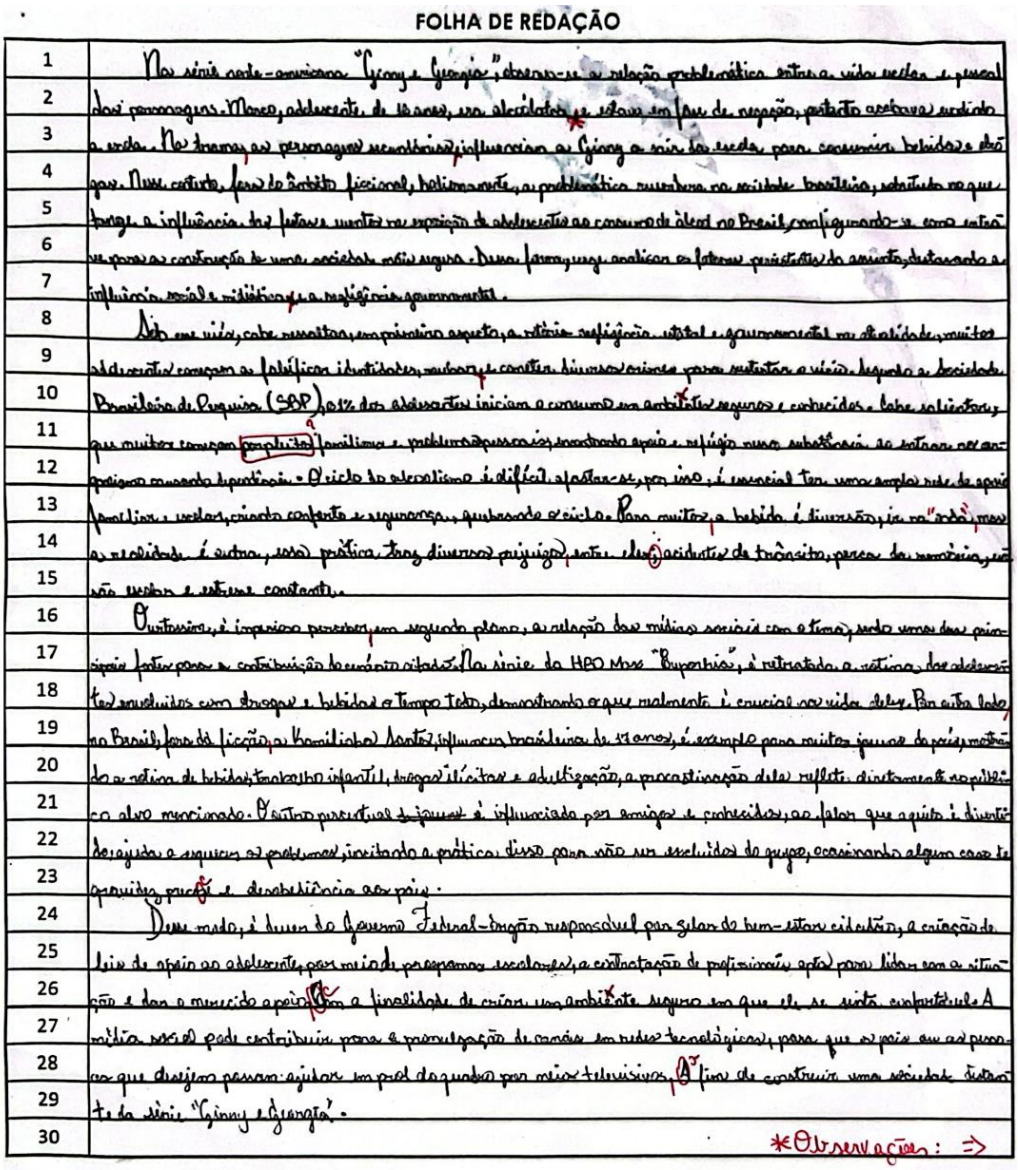
COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	120
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 160 200	160
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	160
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 200	200
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 80 120 200	200
	NOTA TOTAL:	840

*Atente-se para as regras de pontuação e acentuação;

*Desenvolver mais o tema, para isso, diminuir o tamanho da letra;

*Continue produzindo!

ANEXO K – ALUNO 4: REDAÇÃO 2



FOLHA DE REDAÇÃO

Na série norte-americana "Cyrus e Georgia", observa-se a relação problemática entre a vida escolar e pessoal dos personagens. Marco, adolescente de 16 anos, vai à festas, bebe em fins de semana, pratica esportes radicais e vai à escola. Na trama, os personagens secundários influenciam a Cyrus a mais loucuras, como consumir bebidas e drogas. Nesse contexto, fora do âmbito ficcional, infelizmente, a problemática encontra-se na realidade brasileira, retratando no que tange a influência dos fatores sociais na exposição de adolescentes ao consumo de álcool no Brasil, configurando-se como entraves para a construção de uma sociedade mais segura. Nesse panorama, analisar os fatores psicológicos do sujeito, destacando a influência social e midiática, e a negligência governamental.

Não em vão, cabe ressaltar, em primeiro aspecto, a vítima negligência estatal e governamental em atividades, muitos adolescentes começam as jogatinas identidades, sendo o contato bruscamente para entrarem a vício. Segundo a Sociedade Brasileira de Pesquisa (SBP), 30% dos adolescentes iniciam o consumo em ambientes seguros e conhecidos. Sabe-se, ainda, que muitos começam por curiosidade, familiares e problemas pessoais, encontrando apoio e refúgio nessa substância, ao entrar em contato com a bebida. O ciclo do alcoolismo é difícil de parar-se, por isso, é essencial ter uma ampla rede de apoio familiar e social, criando confiança e segurança, quebrando o ciclo. Para muitos a bebida é diversão, já no "dia" mas a realidade é outra, essa prática traz diversos prejuízos, entre eles acidentes de trânsito, perca de memória, vícios e outros constantes.

Outrossim, é importante perceber em segundo plano, a relação dos mídias sociais com o tema, sendo uma das principais fontes para a contribuição do consumo abusivo. Na série do HBO Max "Euphoria", é retratado a vítima dos adolescentes envolvidos com drogas e bebidas e Tempo Texto, demonstrando o que realmente é crucial na vida deles. Para este lado, no Brasil, fora da ficção, as "Bonificadas" Sertanejas influencias brasileiras de stores, é exemplo para muitos jovens de países, motivo a retina de bebidas, tornando infantil, drogas ilícitas e adultização, a procrastinação dela reflete diretamente no público alvo mencionado. O outro percentual dessas é influenciado por amigos e conhecidos, ao fator que aquilo é divertido e aquieta os problemas, incitando a prática disso para não ser excluído do grupo, ocasionando alguns casos de pessoas precoce e dependência ao pós.

Dessa modo, é dever do Governo Federal - órgão responsável pela gestão do bem-estar cidadão, a criação de leis de apoio ao adolescente, por meio de programas escolares, e contratação de profissionais aptos para lidar com a situação e dar o suporte adequado a fim de ter a finalidade de criar um ambiente seguro em que ele se sinta confortável. A mídia social pode contribuir para a promulgação de ações em redes tecnológicas, para que as pessoas que desejam pessoas ajudar um pouco do mundo por meio televisivos. A fim de construir uma sociedade fiel a fim da série "Cyrus e Georgia".

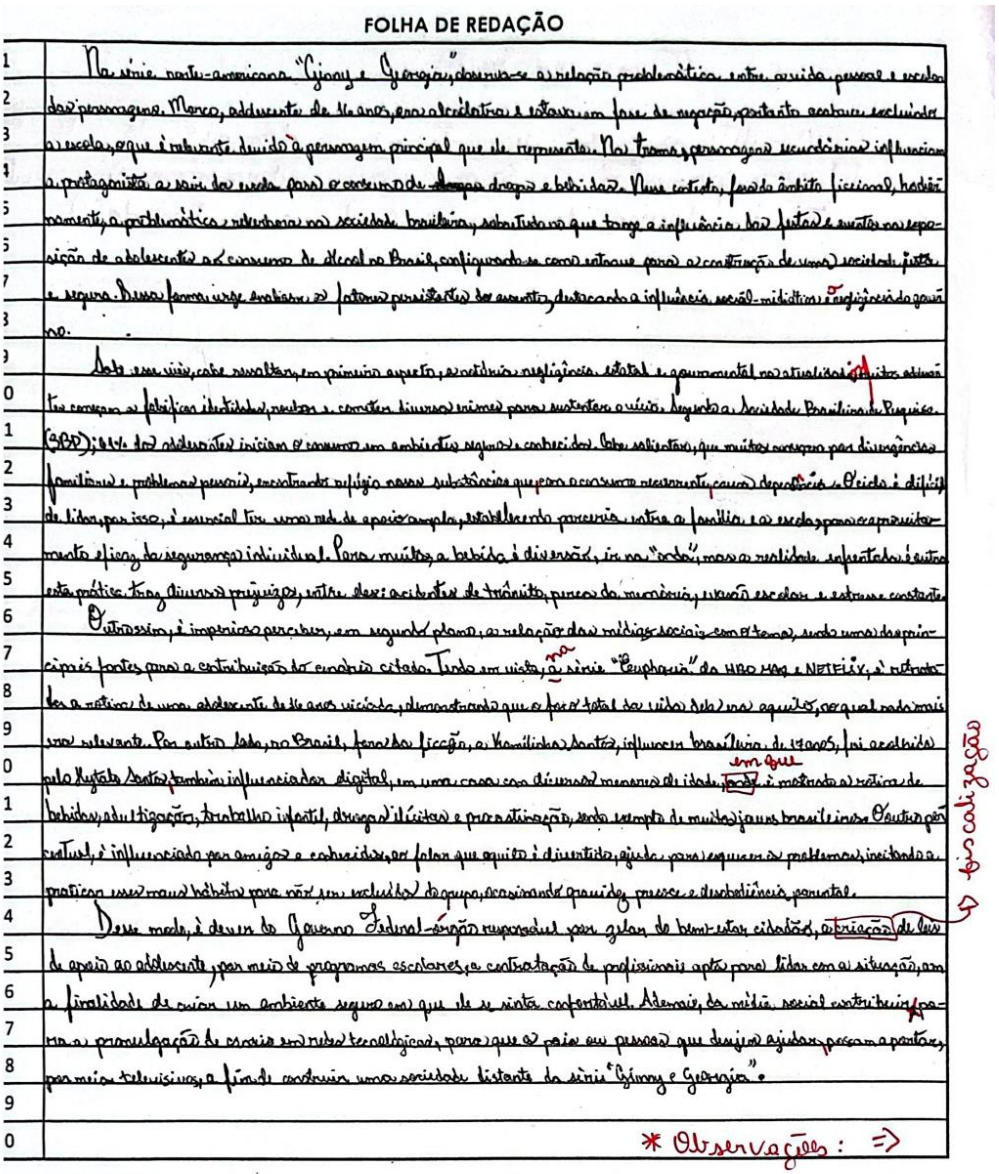
*Observações: =>

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	120
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 160 200	200
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	160
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	200
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 80 120 160 200	200
	NOTA TOTAL:	880

* Atente-se para as regras de pontuação e acentuação;
* Desenvolver todos os fatos, informações e opiniões.

#Continue produzindo! :)

ANEXO L – ALUNO 4: REDAÇÃO 3



FOLHA DE REDAÇÃO

Na série norte-americana "Gilmore Girls", discute-se a relação problemática entre a vida pessoal e social das personagens. Mesmo, adolescente de 16 anos, para a faculdade e estuda em uma escola particular, acaba excluído a escola, o que é relevante devido à personagem principal que ele representa. Nos trama, personagens secundárias influenciam a protagonista a sair da rede para o consumo de drogas e bebidas. Nesse contexto, fora do âmbito ficcional, habita momento, a problemática é relevante na sociedade brasileira, sobretudo no que tange a influência dos jovens e a entrada na especulação de adolescentes ao consumo de álcool no Brasil, configurando-se como entrave para a construção de uma sociedade justa e segura. Dessa forma, urge analisar os fatores persistentes do cenário, destacando a influência sócio-midiática e negligência do governo.

Sob essa visão, cabe ressaltar, em primeiro aspecto, a atribuição negligência estatal e governamental na atual cenário atual. Tais fatores comprometem a falsificação identidade, perdas e corridas livres mínimas para sustentar o vício. Segundo a Sociedade Brasileira de Pesquisa (SBP), 40% dos adolescentes iniciam o consumo em ambientes sociais conhecidos. Isso salientou, que muitos recorrem para diversas formas e problemas pessoais, encontrando refúgio nessas substâncias que para o consumo necessário, causa dependência. Dessa é difícil de lidar, para isso, é essencial fim, uma rede de apoio ampla, estabelecida preventiva, dentro a família, e as escolas para o aprimoramento efetivo da segurança individual. Para muitos, a bebida é diversão, ir na "balada", mas a realidade infelizmente é outra: esta prática traz diversos prejuízos, além dos acidentes de trânsito, picos da mortalidade, evasão escolar e extrema contato.

Outrossim, é importante perceber, em segundo plano, a relação das mídias sociais com o tema, sendo uma das principais fontes para a contribuição do cenário citado. Tendo em vista a série "Euphoria" da HBO MAX e NETFLIX, é retratado a relação de uma adolescente de 16 anos viciada, demonstrando que a fase total dos vícios dela nas aquelas, por qual pode mais uma relevante. Por outro lado, no Brasil, fenômeno ficção, as famílias Santos, influencer brasileira de 17 anos, foi acolhida pelo Hospital Santa também influenciada digital, em uma crise com diversas maneiras da idade. Dessa forma, é notório a relação de bebidas, adultização, trabalho infantil, drogas ilícitas e procrastinação, dentre exemplo de muitos jovens brasileiros. O adulto pré natal, é influenciado por amigos e conhecidos por falsa que aquilo é divertido, ajuda, para esquecer os problemas, incidindo a prática como mau hábito para vida, um incluído do grupo, ocasionando gravidez precoce e dependência parental.

Desse modo, é dever do Governo Federal - órgão responsável por gular de bem-estar cidadão, a criação de leis de apoio ao adolescente, por meio de programas escolares, a contratação de profissionais aptos para lidar com a situação, com a finalidade de criar um ambiente seguro em que ele se sinta confortável. Ademais, as mídia, social contribuir para a promulgação de cenas em rede televisivas, para que os pais ou pessoas que deseja ajudar possam a portões, por meio televisivos, a fim de construir uma sociedade distante da série "Gilmore Girls".

* Observações: =>

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
I.: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	160
II: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 160 200	160
III: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	160
IV: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	200
V: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável):	0 40 80 120 160 200	200
Agente / Ação / Modo/Meio / Efeito / Detalhamento	NOTA TOTAL:	880

Ótima produção!

Acredito que já apresenta pleno domínio do texto dissertativo-argumentativo. Sugiro que adquira mais repertórios para temas diversos, bem como continue praticando! :)

ANEXO M – ALUNO 5: REDAÇÃO 1

FOLHA DE REDAÇÃO

1 Na série "Euphoria", é possível observar casos de dependência de substâncias lícitas
2 e álcool com uma frequência alarmante entre os personagens que estão na
3 faixa etária entre 15 e 17 anos, trazendo assim um paralelo com a realidade
4 brasileira quando analisamos a fundo, visto que é bastante comum o
5 consumo precoce de bebidas alcólicas. Através da obra pode-se analisar
6 também como a influência familiar, de amigos, ambientes frequentados
7 e o fácil acesso à esse tipo de bebida podem ser fatores decisivos para a inserção
8 ao vício no álcool.
9 Em casos em que o consumo do álcool se inicia precocemente, pode-se observar
10 que existe uma grande influência do ambiente em que o jovem está inserido, visto que,
11 em muitas vezes, é uma prática comum em seu meio familiar e seus responsáveis
12 permitem que o adolescente tenha contato direto com a bebida, existindo uma norma-
13 lização desse consumo precoce. Um dos exemplos mais claros atualmente no Brasil, é
14 o caso do influenciador Yuri da Santos, que além de expor jovens a ambientes ina-
15 dequados, incentivava o consumo de álcool entre esses adolescentes.
16 Além dos ambientes inadequados e influência familiar, o acesso fácil à
17 bebidas alcólicas em mercados se torna uma grande porta de entrada para o vício,
18 visto que não existe uma real fiscalização para veitar que menores de 18 anos tenham a
19 possibilidade de adquirir tais substâncias facilmente. Em séries como "Girls and
20 Georgia", é possível ver que, apesar de existirem leis que proíbem o consumo de
21 álcool e venda para menores de 21 anos, não há uma fiscalização eficaz em
22 todas as lojas e mercados, tornando assim algo fácil e atrativo para os jovens
23 que possuem o costume de participar de festas com amigos que já tem o costume
24 de consumir álcool.
25 Portanto, é necessário que o Governo Federal em conjunto com o Ministério da Saúde, implan-
26 te medidas mais rígidas quanto à venda de bebidas alcólicas para menores, aumentando
27 a fiscalização, exigindo a carteira de identidade e punindo estabelecimentos que vendam
28 vendas para adolescentes, bem como também orientar que alertem e conscientizem sobres os
29 riscos à saúde que o consumo precoce traz, trazendo palestras sobre o tema
30 para escolas com o apoio da Secretaria de Educação (SEDUC).

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	120
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 160 200	160
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	120
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	120
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 80 120 160 200	80
	NOTA TOTAL:	600

→ Observações:

- Atente-se para as regras de pontuação e acentuação;
- Desenvolver mais o tema; Assim diminuir o tamanho da letra;
- Usar mais os conectivos;
- Apresentar os 5 elementos da conclusão;

* Continue produzindo!

ANEXO N – ALUNO 5: REDAÇÃO 2

FOLHA DE REDAÇÃO

1 Na série "Euphoria", é possível observar casos de dependência de substâncias
2 ilícitas e álcool com uma frequência alarmante entre os personagens – que estão na faixa
3 etária entre 15 e 17 anos –; Traçando, assim, um paralelo com a realidade brasileira
4 quando o examinamos, visto que é bastante comum entre os adolescentes brasileiros que o consumo
5 de bebidas alcoólicas ocorra cedo – em alguns casos pode iniciando antes dos 14 anos –; Através da
6 obra é possível analisar como o ambiente que o jovem está inserido possui forte influência para a
7 relação de ambos com tais substâncias, além de existir um fácil acesso em mercados para a compra.
8 Em casos em que o consumo de bebidas alcoólicas se inicia precocemente, é possível analisar
9 a existência de grande influência do ambiente em que o jovem está inserido, visto que, muitas
10 vezes, é uma prática comum em seu meio familiar e de amigos, além de existir uma permis-
11 são de seus responsáveis que o adolescente tenha contato direto, ou seja, um consumo social de be-
12 bida entre familiares, visibilizando uma normalização de tal prática precoce. Um dos exemplos mais
13 claros atualmente no Brasil, é o da influenciador Kyctalo Santos, que além de expor adolescentes a
14 ambientes inadequados, incentivisava a adultização desses jovens e promovia o consumo de álcool
15 como meio de divertimento sem uma preocupação com as consequências à saúde dos jovens.
16 Além da influência familiar e visibilizar o ambiente imperásperos, o fácil acesso à bebidas alcoóli-
17 cas em mercados se torna uma grande porta de entrada para o vício, uma vez que não há uma
18 real preocupação e fiscalização por parte dos estabelecimentos para evitar que menores de 18 anos tenham
19 a possibilidade de adquirir tais substâncias facilmente. Em séries como "Ginny and Georgia",
20 é notório que, apesar de existirem leis que regulamentam que é permitido o consumo de álcool apenas
21 após os 21 anos, não há uma fiscalização eficaz que comprove que o consumidor possui a maioridade
22 exigida por lei, facilitando para o jovem o acesso à tal substância. Tal situação mostrada no
23 programa é bastante recorrente em estabelecimentos brasileiros, visto que não há uma cultura de exigir docu-
24 mentos de identificação ao efetuar vendas de bebidas alcoólicas.
25 Portanto, é necessário que o Governo Federal, em conjunto com o Ministério da Saúde, implantem me-
26 didas mais rígidas quanto à venda de substâncias alcoólicas para menores, aumentando a fiscalização –
27 através da exigência de RG ao efetuar a compra – e ~~assim combatendo~~ criando campanhas de conscien-
28 tização sobre os riscos do consumo precoce de álcool, tanto para as famílias, quanto para os
29 jovens. É dever governamental criar imposições e projetos sociais que deem suporte para adolescen-
30 tes e jovens que desejam parar de beber, proibindo assim, que eles também auxiliem-se substân-

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	160
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 160 200	160
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	160
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	160
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável):	0 40 80 120 160 200	160
Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	**NOTA TOTAL:**	800

Ótima produção!

Nota-se que houve grande melhora em relação ao texto anterior. Apresentou-se menos desvios, um maior desenvolvimento do tema, bem como o acréscimo de elementos na conclusão.

Parabéns pela evolução! Atente-se somente para:

- Desenvolver todos os fatos, informações e argumentos;
- Apresentar os 5 elementos completos da conclusão;

→ Continue produzindo! :)

ANEXO O – ALUNO 6: REDAÇÃO 1

FOLHA DE REDAÇÃO

No contexto social brasileiro, é notória a ineficiência dos órgãos responsáveis e autoridades no controle do consumo e exposição de crianças e adolescentes a bebidas alcóolicas, contrariando o que foi estabelecido pela legislação que advertê e criminaliza a distribuição de álcool para menores de idade. Diante disso, é de suma importância efetivar a conscientização dos reais prejuízos de tal prática e entender como um ambiente que alimenta essas atitudes, em sua maioria sendo regiões periféricas, distorce a maneira de agir dos sujeitos e suas percepções a respeito do óbice em questão.

Sob esse viés, vale ressaltar o arco de história em quadrinhos entitulado como "O Demônio da Garrafa" que é protagonizado pelo super herói milionário homem de ferro, o qual sofre as graves consequências provindas do alcoolismo desenvolvido precocemente como forma de lidar com a luto pela perda de seus pais ainda quando garoto, o fazendo questionar seu declínio em suas relações pessoais e sua posição como figura pública. Fora da ficção, o revés tratado e a decadência social do personagem, refletem-se em inúmeros cidadãos que se encontram em condições similares, presos ao vício, mas contrários ao herói, dificilmente percebem ou buscam ajuda profissional para superarem esse infame empecilho.

Outrossim, o cenário apresentado na animação japonesa "Jaco: Bizarre Adventures," destaca as experiências de miséria e negligência do seu principal antagonista, Dio Brando, um rapaz de origem humilde que vivia com seu pai em situações precárias, ~~onde~~ que seu responsável transmitia atitudes dependentes do álcool e se ausentava de fornecer uma criação adequada ao seu filho. Em consonância com a realidade do país, é evidente a hereditariedade póstuma de Dio dos comportamentos agressivos e amalgamados do consumo de bebidas alcóolicas de fácil obtenção, demonstrando a influência externa, alterando sua forma de pensar, pois mesmo afirmando seu repúdio por isso, reproduzia aquilo que o martirizava.

Portanto, a proliferação dos danos físicos e psicológicos recorrentes dessa irregularidade e uma manutenção na vigilância e tolerância de ações que possam levar um indivíduo sem suas convicções e seu cerne completamente formado, devem ser constituídas com urgência através de campanhas públicas financiadas pelo Ministério da Economia, instituição responsável pela administração econômica do Brasil, para dessa forma, findar com tamanha barbárie que persiste a anos e propagar, assim, o bem-estar juvenil.

* Observações: ⇒

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	160
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 160 200	160
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	160
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	160
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 80 120 160 200	120
	NOTA TOTAL:	760

* Atente-se para as regras de pontuação;

* Desenvolver melhor as informações e repertórios;

* Usar mais os conectivos;

* Apresentar os 5 elementos da conclusão;

* Continue produzindo!

ANEXO P – ALUNO 6: REDAÇÃO 2

→ A sigla vem depois e entre parênteses.

FOLHA DE REDAÇÃO

No contexto social brasileiro, é nítida a ineficiência dos órgãos responsáveis e autoridades no controle de consumo e exposição de crianças e adolescentes a bebidas alcoólicas, como mostra uma pesquisa realizada pela SBP (Sociedade Brasileira de Pediatria), cerca de 39% dos estudantes iniciam o consumo por volta dos 13 anos de idade. Diante disso, é de suma importância efetivar a conscientização dos prejuízos físicos e mentais de tal prática e entender como um ambiente que alimenta essa atitude, sendo em sua maioria regiões periféricas, distorce os vieses cognitivos e o desenvolvimento pleno dos jovens em relação ao único tratado e questões adjacentes.

Com isso em mente, cabe ressaltar a história em quadrinhos intitulada como "O Demônio na Garrafa", a qual é protagonizada pelo famoso "Homem de Ferro", um super herói altamente influente no universo fictício da Marvel Comics, usando de seu intelecto e adventos tecnológicos para combater o crime. Entretanto, a obra aprofunda-se nos efeitos do alcoolismo, pois graças a irresponsabilidade em sustentar o vício, o personagem compromete suas esferas individuais e sociais gradativamente. Em consonância com a realidade, a figura do herói apresenta um panorama de descontrole vivenciado por inúmeros jovens, em que eles desassociam-se dos riscos, avançando entrando em discussões sem nexo, fases de irregularidade emocional, ciclos de esquecer e posteriormente, deteriorar seu condicionamento corporal e seu bem-estar quando sóbrios, demonstrando a urgência da situação.

Além disso, é importante destacar o cenário mostrado na animação japonesa de Hirohiko Araki, "Jojo's Bizarre Adventures". Ambientada na era vitoriana com uma estética gótica, caracteriza seu principal antagonista, Dio Brando, como um rapaz de origem humilde que passou sua vida tendo como referência atos de desistência e frustração, os quais seu próprio pai, um ávido alcoólatra, apontava como um rude ensinamento ao seu filho, o incentivando a enxergá-los como uma maneira de sobreviver a miséria. Fora da ficção, a reprodução do consumo abusivo de álcool traz banalidade ao comportamento, apesar da sua gravidade, fazendo seus espectadores em formação acreditarem numa falsa normalidade, que assim como Dio, somado a falta de prudência na distribuição de bebidas para menores, herdam uma errônea convicção de quais os limites reais do hábito.

Portanto, em virtude do que foi discertado, exige-se alterações na construção de discernimento ético populacional, em geral da preservação da integridade geral. Assim, é preciso que o Ministério da Economia, principal instituição mediadora da administração do país, realize a implementação de campanhas públicas de sensibilização, por meio da colaboração e incentivo dos mentores constituintes do caráter juvenil, esclarecer os prejuízos do exercício da ingestão de bebidas alcoólicas durante a mocidade, dessa maneira, progredindo maior consciência coletiva e cessando com tamanha mácula da sociedade brasileira.

*Observação: →

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	160
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 160 200	200
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	160
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	200
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 80 120 160 200	160
	NOTA TOTAL:	880

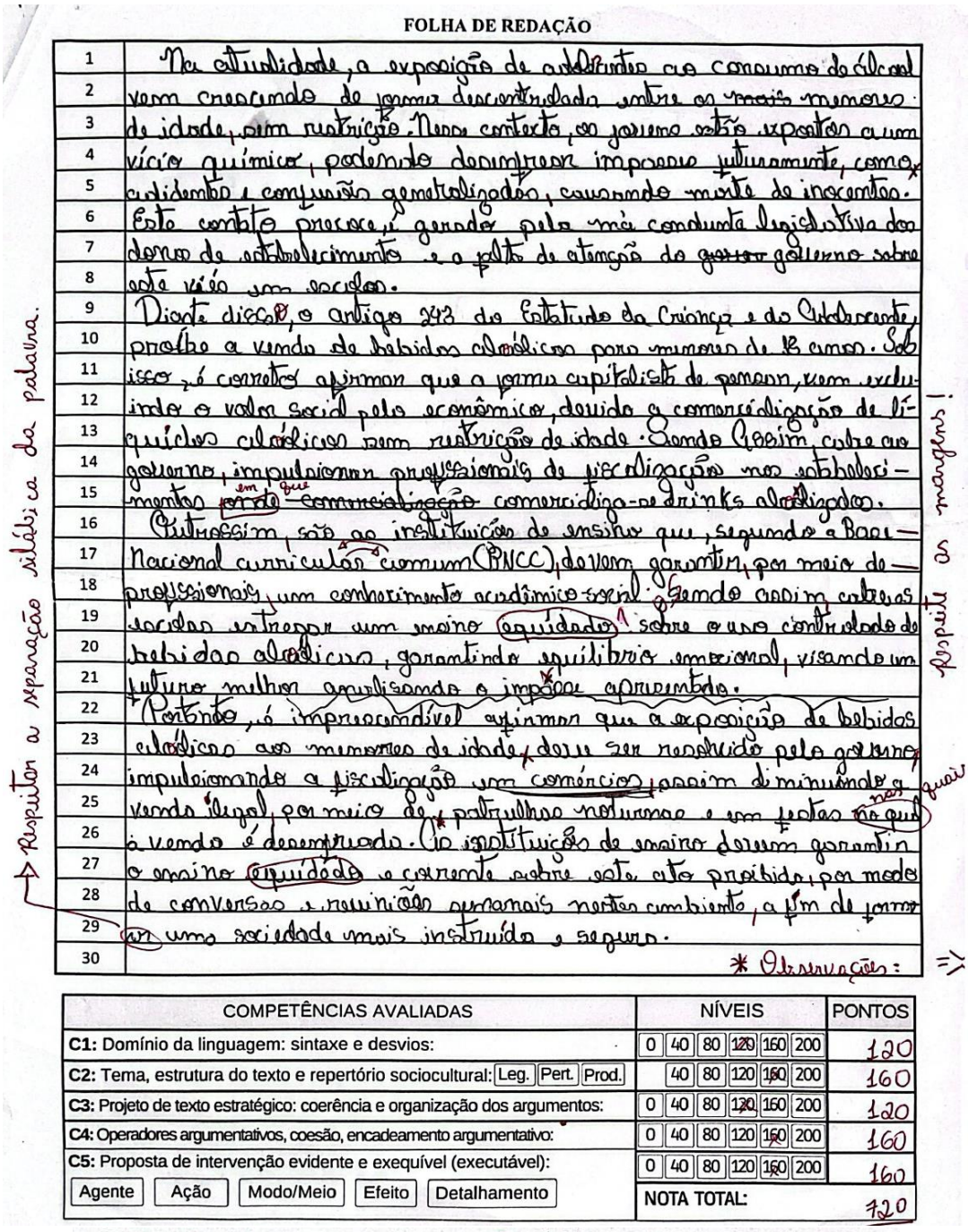
Ótimo texto!

São necessárias apenas algumas observações:

- Atentar-se para as regras de pontuação;
- Desenvolver todos os fatos, informações e argumentos;
- Organizar melhor o parágrafo de conclusão e deixá-lo mais completo.

Continue produzindo! :)

ANEXO Q – ALUNO 7: REDAÇÃO 1



FOLHA DE REDAÇÃO

Na atualidade, a exposição de adolescentes ao consumo de álcool vem crescendo de forma descontrolada entre os mais menores de idade, sem restrição. Nesse contexto, os jovens estão expostos a um vício químico, podendo desenvolver impasses futuramente, como acidentes e confusões generalizados, causando morte de inocentes. Este contexto precoce é gerado pela má conduta legislativa dos donos de estabelecimento e a falta de atenção do governo sobre este vício em ascensão.

Diante disso, o artigo 243 do Estatuto da Criança e do Adolescente proíbe a venda de bebidas alcóolicas para menores de 18 anos. Sob isso, é correto afirmar que a forma capitalista de pensar, vem excluindo o valor social pelo econômico, devido a comercialização de líquidos alcóolicos sem restrição de idade. Sendo assim, cabe ao governo, impulsionar profissionais de fiscalização nos estabelecimentos em que comercializam-se drinks alcoólicos.

Outrossim, são as instituições de ensino que, segundo a Base Nacional curricular comum (BNCC) devem garantir, por meio de profissionais, um conhecimento acadêmico-social. Sendo assim cabe as escolas instruir um maior equidade sobre o uso controlado de bebidas alcóolicas, garantindo equilíbrio emocional, visando um futuro melhor equilibrando o impasse apresentado.

Portanto, é imprescindível afirmar que a exposição de bebidas alcóolicas aos menores de idade, deve ser resolvido pelo governo impulsionando a fiscalização em comércios, assim diminuindo a venda ilegal, por meio de patrulhas noturnas e em festas em que a venda é desenfreada. As instituições de ensino devem garantir o ensino equidade e ciência sobre este ato proibido, por meio de conversas e reuniões com pais nesse ambiente, a fim de formar uma sociedade mais instruída e segura.

* Observações:

→ Respeitar a separação silábica da palavra.

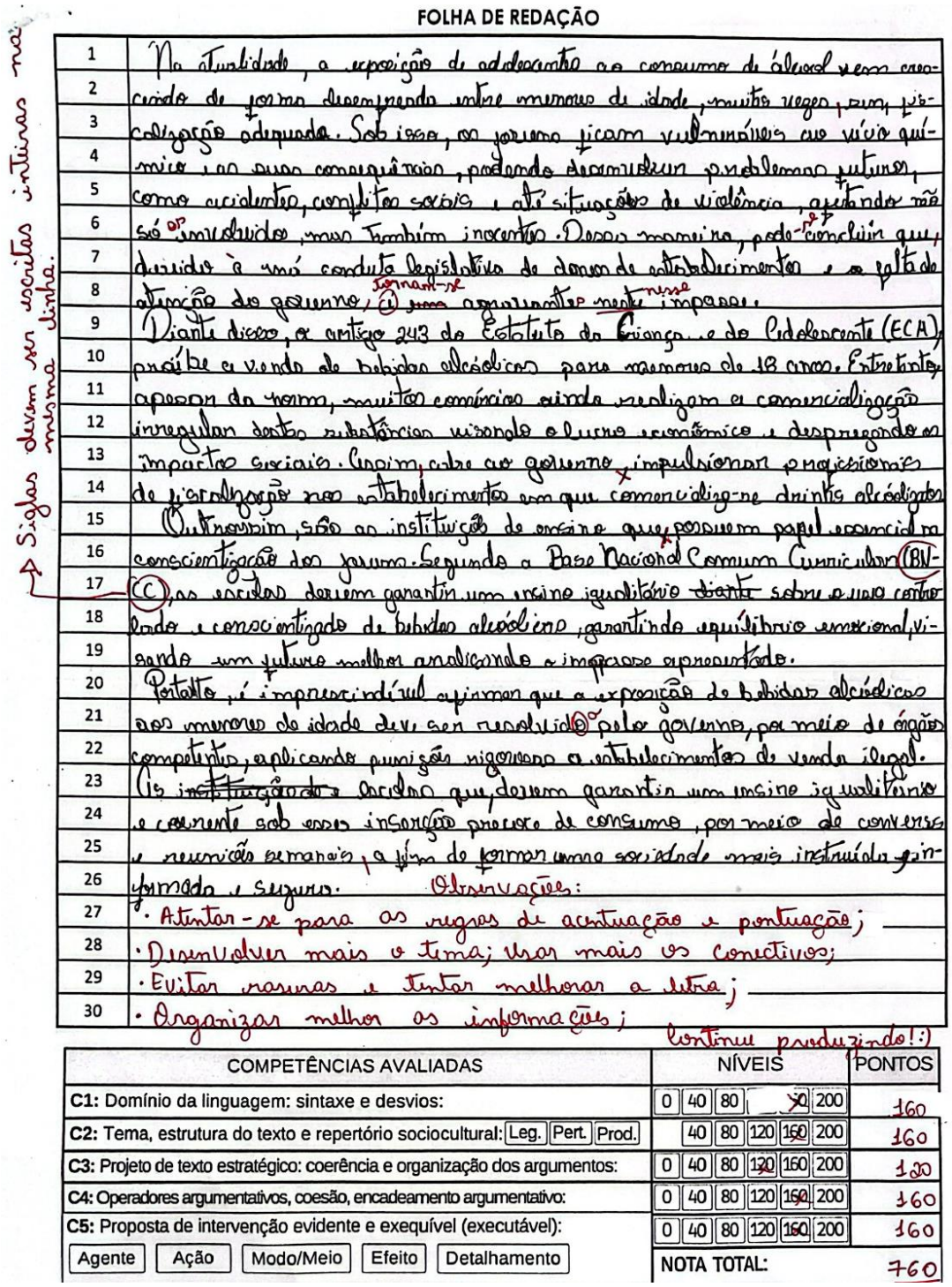
→ Respeite as margens!

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	120
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 160 200	160
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	120
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	160
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 80 120 160 200	160
	NOTA TOTAL:	720

→ Atente-se para a escrita das palavras;
→ Tente melhorar e diminuir a letra;
→ Revisar as regras de pontuação e acentuação;
→ Desenvolver mais o tema;

* Continue produzindo!

ANEXO R – ALUNO 7: REDAÇÃO 2



FOLHA DE REDAÇÃO

Siglas devem ser escritas inteiras na mesma linha.

Na atualidade, a exposição de adolescentes ao consumo de álcool vem crescendo de forma desenfreada entre menores de idade, muitas vezes, sem fiscalização adequada. Sob isso, os jovens ficam vulneráveis que vício químico e aos seus comportamentos, podendo desenvolver problemas futuros, como acidentes, conflitos sociais e até situações de violência, afetando não só os envolvidos, mas também inocentes. Dessa maneira, pode-se concluir que, devido à uma conduta legislativa de donos de estabelecimentos e a falta de atenção do governo, (1) jovens agem-se negativamente nesse impasse.

Diante disso, o artigo 243 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), proíbe a venda de bebidas alcóolicas para menores de 18 anos. Entretanto, apesar da norma, muitos comércios ainda realizam a comercialização irregular dessas substâncias visando o lucro econômico e desprezando os impactos sociais. Cabe, pois, ao governo impulsionar propagandas de fiscalização nos estabelecimentos em que comercializa-se drinks alcóolicos.

Outrossim, são as instituições de ensino que possuem papel essencial na conscientização dos jovens. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as escolas devem garantir um ensino igualitário sobre o uso correto e consciente de bebidas alcóolicas, garantindo equilíbrio emocional, visando um futuro melhor analisando o impacto apresentado.

Portanto, é imprescindível opinarmos que a exposição de bebidas alcóolicas aos menores de idade deve ser resolvido pelo governo, por meio de órgãos competentes, aplicando punições rigorosas a estabelecimentos de venda ilegal. (2) instituições de ensino que devem garantir um ensino igualitário e consciente sob essas insurgências precoce de consumo, por meio de conversas e reuniões semanais, a fim de formar uma sociedade mais instruída e informada e segura.

Observações:
- Atentar-se para as regras de acentuação e pontuação;
- Desenvolver mais o tema; usar mais os conectivos;
- Evitar rasuras e tentar melhorar a letra;
- Organizar melhor as informações;

Continue produzindo!:)

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 ~~120~~ 160 200	160
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 160 200	160
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 ~~120~~ 160 200	120
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	160
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 80 120 160 200	160
	NOTA TOTAL:	760

ANEXO S – ALUNO 8: REDAÇÃO 1

FOLHA DE REDAÇÃO

O Filme "Tropa de Elite", apresenta uma situação atual: a escravidão de elite da polícia tenta combater o crime organizado dentro das favelas do Rio de Janeiro, e durante o desenrolar do enredo, é apresentada diversas vezes festas clandestinas nas periferias, onde todos tinham acesso à bebidas alcoólicas sem o mínimo controle no comercialização do produto, praticando a venda ilegal para menores de idade. Fora da ficção, a situação não é diferente, em shows e festas populares é comum, toda a propaganda do alcoolismo é muito disseminada e vemos influenciar a criança ou adolescente obter acesso à bebida, uma droga como todas as outras que causa vício e dependência, pode acarretar em problemas de saúde e no desvio da vida escolar.

Tendo em vista que, de acordo com o IBGE, mais de 60% dos estudantes menores de 18 já fizeram uso de bebidas. Por isso o meio escolar se torna um ambiente apto a receber a devida atenção no combate ao uso de bebidas, e promover palestras sobre o assunto e os malefícios que faz ao corpo e ao psicológico, principalmente em períodos de desenvolvimento, conscientizar os jovens a não fazerem uso visando reduzir esses índices.

Além disso, combater a venda. Para menores como promove a Lei nº 13 234 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que proíbe a venda de bebida alcoólica para menores de 18 anos, e por meio de fiscalizações mais intensas no comércio desses produtos, realizado pelo governo e os meios governamentais designados a isso, governos cocoa, dumajando impedir a venda, dificultando assim a circulação desse produto nas mão do jovens.

Portanto, os fatos influenciam os jovens a consumirem bebidas alcoólicas por permitirem a entrada deles nos mesmos e, por isso, o sistema de fiscalizações se faz falho, permitindo o adolescentes obtenham acesso, e cabe ao governo estadual, por meio da fiscalização efetiva, proibindo de fato o consumo de álcool, através de palestras nas escolas, conscientizando sobre o mal uso desse droga e aquelas que causa no corpo em desenvolvimento, podendo a redução de diversos índices, como os de reprovação e evasão escolar.

* Observações: ⇒

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 ~~120~~ 160 200	120
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 ~~120~~ 160 200	120
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 ~~120~~ 160 200	120
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 ~~160~~ 200	160
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 80 ~~120~~ 160 200	160
	NOTA TOTAL:	680

* Atente-se para as regras de pontuação e acentuação;

* Desenvolver mais as informações e repertórios;

* Organizar melhor o texto;

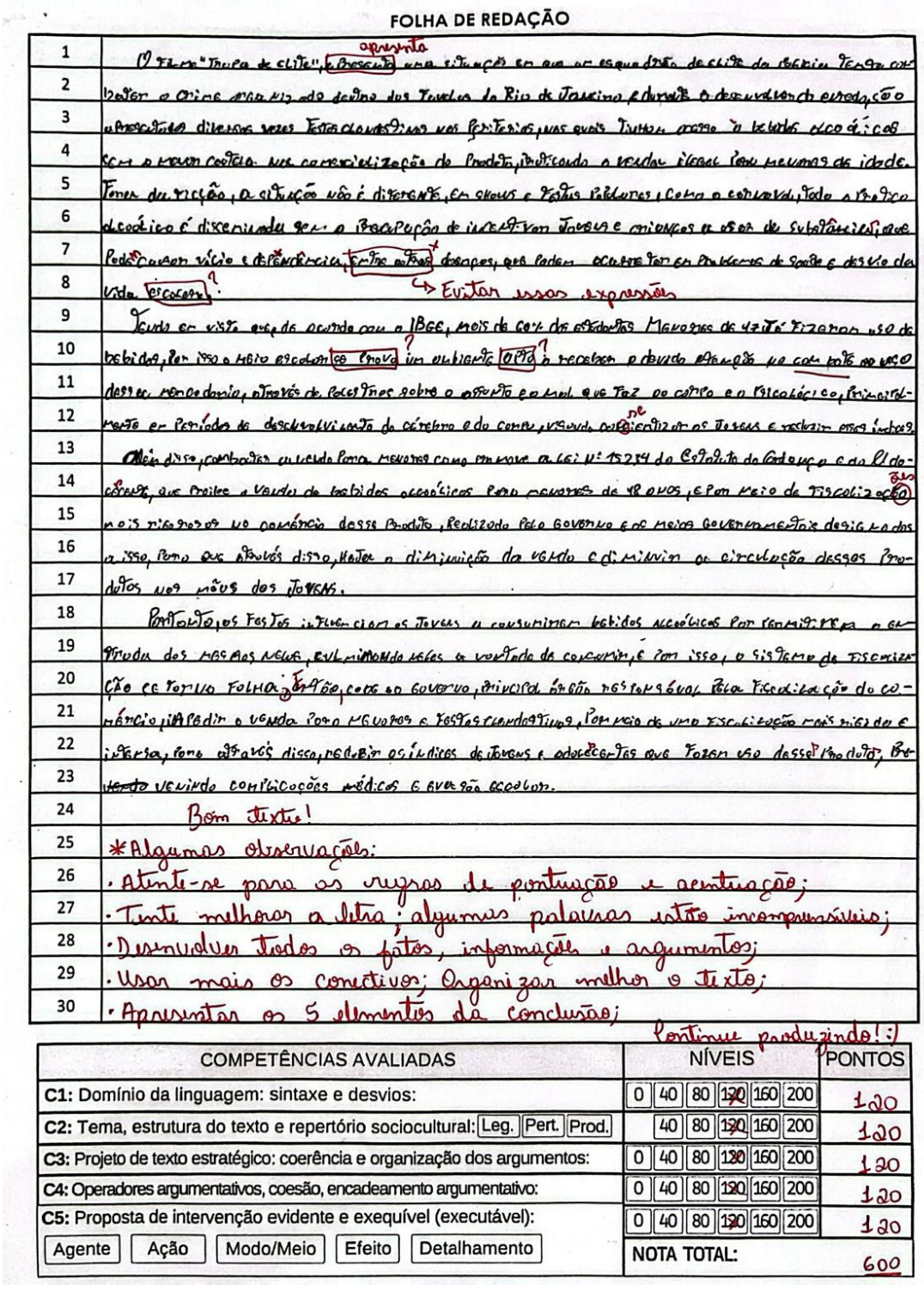
* Usar mais os conectivos;

* Melhorar e diminuir o tamanho da letra;

* Apresentar os 5 elementos da conclusão.

→ Continue produzindo!

ANEXO T – ALUNO 8: REDAÇÃO 2



FOLHA DE REDAÇÃO

O filme "Tropa de elite", apresenta uma situação em que os esquadrões de elite do Batalhão Tenta com
ter o crime organizado dentro favelas do Rio de Janeiro, durante o desenvolvimento e produção
mencionado diversas vezes Estabelecimentos nas periferias, mas quais Tenha como o tráfico ilícito
com o mesmo controle. Nos comercialização de Produtos, principalmente o vendas ilegal para menores de idade.
Temos da região, a situação não é diferente, em shows e festas públicas, como o carnaval, todo o tráfico
de ilícito é direcionado ao consumo de jovens e menores de idade de substâncias que
Podem causar vício e dependência, entre outras drogas, que podem acabar por em problemas de saúde e desvio da
vida escolar? ↳ Evitar essas expressões

Tendo em vista que de acordo com o IBGE, mais de 60% dos estudantes Menores de 17 já fizeram uso de
bebidas, por isso o meio escolar tem? um ambiente ótimo? a receber e devido atenção ao combate ao uso
desse mercadoria, através de palestras sobre o assunto e os mal que faz ao corpo e a psicológico, principal-
mente em períodos de desenvolvimento do cérebro e do corpo, visando conscientizar os jovens e reduzir esses índices.
Além disso, combater a venda para menores como manda a Lei nº 15.234 do Estatuto da Criança e do Ado-
lescente, que proíbe a venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos, e por meio de fiscalização
mais rigorosa no comércio desse Produto, Realizado pelo Governo e os meios Governamentais designados
a isso, para que através disso, haver a diminuição da venda e diminuir a circulação desses Pro-
dutos nos mãos dos jovens.

Portanto, os Festas influenciam os Jovens a consumirem bebidas alcoólicas por vendedores e em
Período dos mesmos nesse, evidenciando regras a venda de consumo, e com isso, o Sistema de Fiscaliza-
ção ao Poder Público; Estadual, como do Governo, principal órgão responsável pela Fiscalização do co-
mércio, proibir a venda para menores e festas recreativas, por meio de uma fiscalização mais rigorosa e
intensa, como através disso, reduzir os índices de jovens e adolescentes que fazem uso dessa Produto, Be-
vendo complicações médicas e aversão escolar.

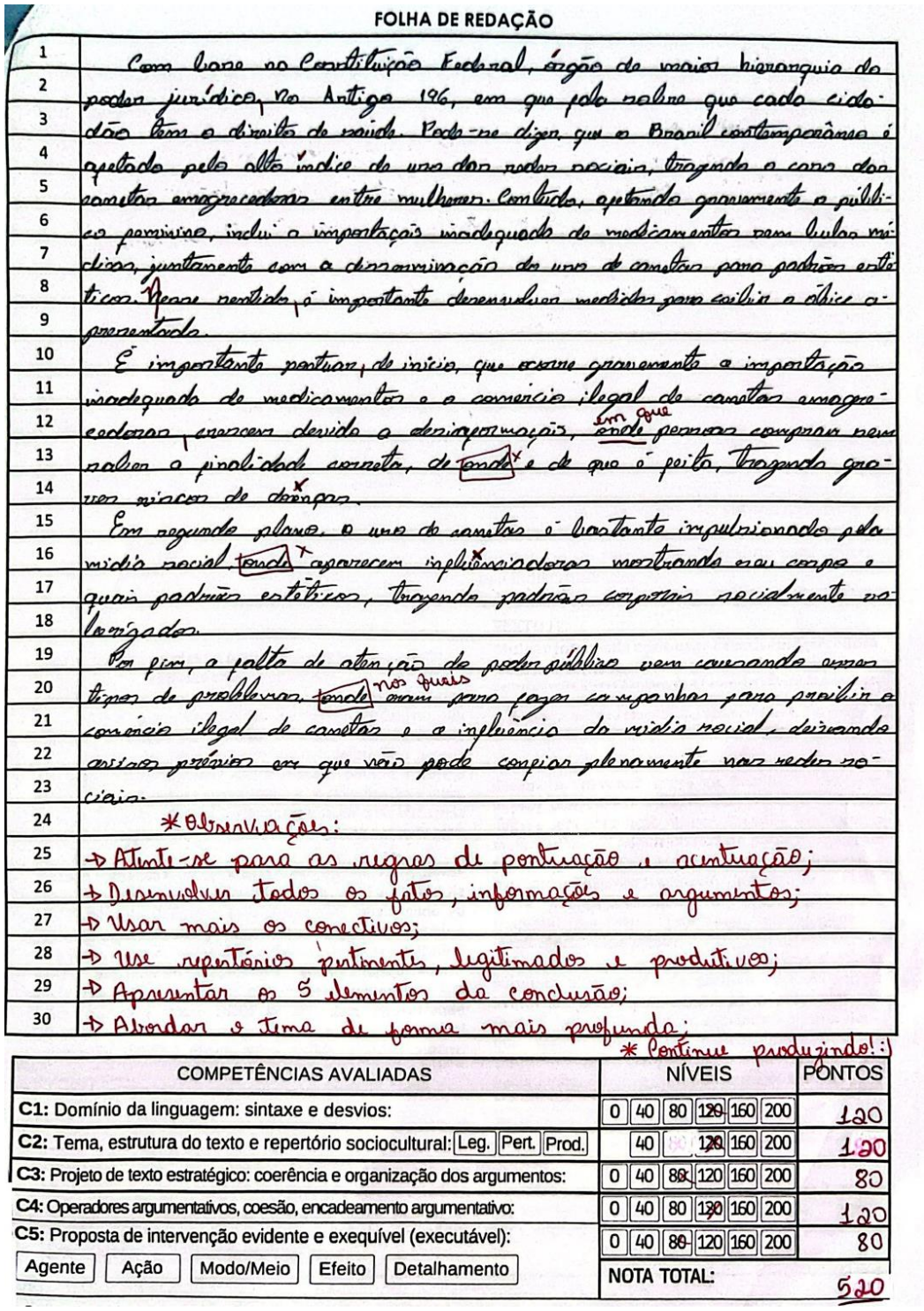
Bom texto!

*Algumas observações:
- Atente-se para as regras de pontuação e acentuação;
- Tente melhorar a letra; algumas palavras estão incompreensíveis;
- Desenvolver todos os fatos, informações e argumentos;
- Usar mais os conectivos; Organizar melhor o texto;
- Apresentar os 5 elementos da conclusão;

Continue produzindo! :)

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	120
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 160 200	120
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	120
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	120
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 80 120 160 200	120
	NOTA TOTAL:	600

ANEXO U – ALUNO 9: REDAÇÃO 1



FOLHA DE REDAÇÃO

Com base na Constituição Federal, órgão de maior hierarquia do poder jurídico, no Artigo 196, em que pela norma que cada cidadão tem o direito de saúde. Pode-se dizer que o Brasil contemporâneo é afetado pelo alto índice de uso dos redes sociais, trazendo a cona dos cosméticos emagrecedores entre mulheres. Contudo, afetando gravemente o público feminino, indui a importação inadequada de medicamentos para bulas mídias, juntamente com a disseminação de uso de cosméticos para padrões estéticos. Nesse sentido, é importante desenvolver medidas para coibir o óbice apresentado.

É importante pontuar, de início, que ocorre gravemente a importação inadequada de medicamentos e o comércio ilegal de cosméticos emagrecedores, crescem devido a desinformação, em que pessoas compram sem saber a finalidade correta, de fonte e de que é feito, trazendo graves riscos de doenças.

Em segundo plano, o uso de cosméticos é constante impulsionado pela mídia social, tendo aparecem influenciadores mostrando seu corpo e quais padrões estéticos, trazendo padrões corporais socialmente valorizados.

Por fim, a falta de atenção do poder público vem causando esses tipos de problemas, tendo nos quais criam para fazer campanhas para proibir o comércio ilegal de cosméticos e a influência da mídia social, deixando assim prévios em que vão pode compor plenamente nas redes sociais.

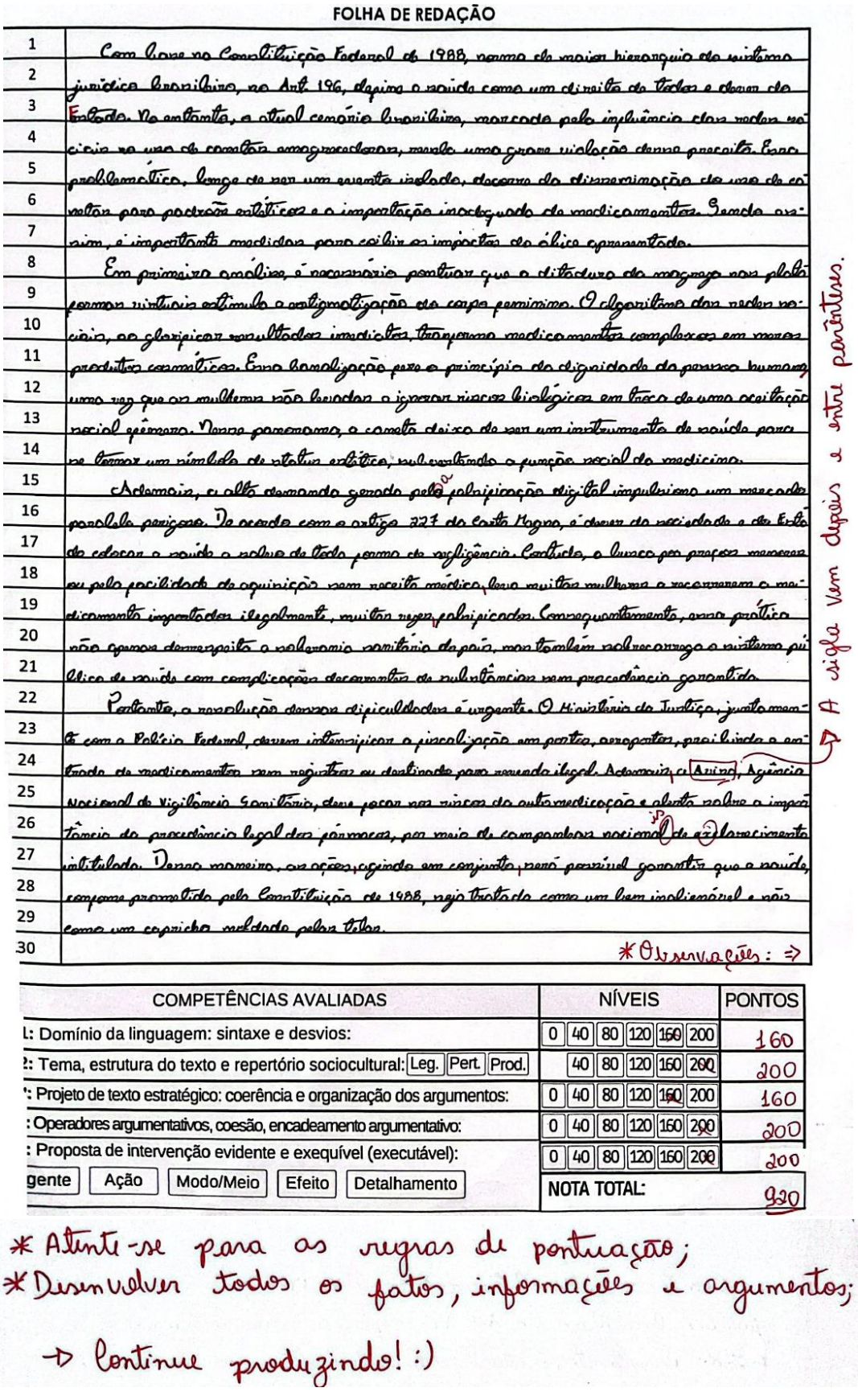
*Observações:

→ Atente-se para as regras de pontuação e acentuação;
→ Desenvolver todos os fatos, informações e argumentos;
→ Usar mais os conectivos;
→ Use repertórios pertinentes, legitimados e produtivos;
→ Apresentar os 5 elementos da conclusão;
→ Abordar o tema de forma mais profunda;

*Continue produzindo!:)

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
C1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	120
C2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 120 160 200	120
C3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	80
C4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	120
C5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável): Agente Ação Modo/Meio Efeito Detalhamento	0 40 80 120 160 200	80
	NOTA TOTAL:	520

ANEXO U – ALUNO 9: REDAÇÃO 2



FOLHA DE REDAÇÃO

Com base na Constituição Federal de 1988, norma de maior hierarquia do sistema jurídico brasileiro, no Art. 196, dispõe o saúde como um direito de todos e dever do Estado. No entanto, a atual cenário brasileira, marcado pela influência dos padrões sociais de uso de cosméticos amaçarcadores, revela uma grave violação dessa preceito. Essa problemática, longe de ser um evento isolado, decorre da disseminação de uso de cosméticos para padrões estéticos e a importação inadequado de medicamentos. Sendo assim, é importante medidas para coibir os impactos da ética apresentada.

Em primeira análise, é necessário pontuar que a ditadura da magreza nas plataformas virtuais estimula a estigmatização do corpo feminino. O algoritmo das redes sociais, ao glorificar resultados imediatos, transforma medicamentos complexos em meros produtos cosméticos. Essa banalização fere o princípio da dignidade da pessoa humana, uma vez que as mulheres são levadas a ignorar riscos biológicos em troca de uma aceitação social efêmera. Nessa panorama, o remédio deixa de ser um instrumento de saúde para se tornar um símbolo de status estético, subvertendo a função social da medicina.

Ademais, a alto demanda gerada pela falsificação digital impulsiona um mercado paralelo perigoso. De acordo com o artigo 227 da Carta Magna, é dever da sociedade e do Estado colocar a saúde a salvo de toda forma de negligência. Contudo, a busca por preços menores ou pela facilidade de aquisição sem receita médica leva muitas mulheres a recorrerem a medicamento importados ilegalmente, muitas vezes falsificados. Consequentemente, essa prática não apenas desrespeita a soberania sanitária do país, mas também sobrecarrega o sistema público de saúde com complicações decorrentes de automedicações sem procedência garantida.

Portanto, a resolução dessas dificuldades é urgente. O Ministério da Justiça, juntamente com a Polícia Federal, devem intensificar a fiscalização em portos, aeroportos, praias e entrada de medicamentos sem registros ou destinados para comércio ilegal. Ademais, a Anvisa, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, deve focar nos riscos da automedicação e alertar sobre a importância do procedência legal dos fármacos, por meio de campanhas nacional de esclarecimento intitulada. Dessa maneira, as ações, agindo em conjunto, será possível garantir que a saúde, compreendo prometido pela Constituição de 1988, seja tratada como um bem inalienável e não como um capricho ocultado pelas telas.

A sigla vem depois e entre parênteses.

*Observações: ⇒

COMPETÊNCIAS AVALIADAS	NÍVEIS	PONTOS
1: Domínio da linguagem: sintaxe e desvios:	0 40 80 120 160 200	160
2: Tema, estrutura do texto e repertório sociocultural: Leg. Pert. Prod.	40 80 120 160 200	200
3: Projeto de texto estratégico: coerência e organização dos argumentos:	0 40 80 120 160 200	160
4: Operadores argumentativos, coesão, encadeamento argumentativo:	0 40 80 120 160 200	200
5: Proposta de intervenção evidente e exequível (executável):	0 40 80 120 160 200	200
Agente / Ação / Modo/Meio / Efeito / Detalhamento	NOTA TOTAL:	920

*Atente-se para as regras de pontuação;
*Desenvolver todos os fatos, informações e argumentos;

→ Continue produzindo! :)