

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e
Produção de Texto – PROLEITURA

LÍVIA MATOS SARAIVA

PARA ALÉM DO TEXTO ENEM: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM GÊNEROS
DIGITAIS PARA O LETRAMENTO ARGUMENTATIVO

Belo Horizonte 2025

LÍVIA MATOS SARAIVA

**PARA ALÉM DO TEXTO ENEM: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O
LETRAMENTO ARGUMENTATIVO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA) como requisito parcial para obtenção de título de especialista em Ensino de Leitura e Produção de Textos.

Orientadora: Allana Mátar de Figueiredo

Belo Horizonte 2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

FACULDADE DE LETRAS
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 23 de setembro de 2025, às 19:30 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado Para além do texto Enem: uma proposta didática para o letramento argumentativo, apresentado por LÍVIA MATOS SARAIVA, número de registro 2024659734, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Allana Mátar de Figueiredo - Orientadora, Prof. Luiz Francisco Dias (UFMG), Profa. Mariana Pinter Chaves (UFMG).

A Comissão considerou o Trabalho:

(X) Aprovado

() Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 23 de setembro de 2025.

Profa. Allana Mátar de Figueiredo (Mestra)

Prof. Luiz Francisco Dias (Doutor)

Profa. Mariana Pinter Chaves (Mestra)



Documento assinado eletronicamente por **Allana Mátar de Figueiredo, Professora do Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 24/09/2025, às 20:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Pinter Chaves, Professora Magistério Superior-Substituta**, em 25/09/2025, às 13:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Francisco Dias, Servidor(a)**, em 25/09/2025, às 14:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4536893** e o código CRC **B7190E74**.

AGRADECIMENTOS

Escrever um texto para o espaço acadêmico, como este se propôs, é, antes de tudo, atravessar um percurso feito de muitas tentativas, dúvidas, falhas e descobertas. Ao longo desse processo, pude, felizmente, contar com pessoas que foram fundamentais e a quem dedico, com carinho e gratidão, estas palavras.

À minha orientadora, Allana Mátar, meu muito obrigada por tanta generosidade, compreensão, pelas leituras atentas e pelo apoio constante. Desde a época em que fui monitora no COLTEC da UFMG, em 2022, sua presença tem sido uma referência profissional (e pessoal!) na minha caminhada. É um privilégio contar com alguém tão comprometida com o que faz e tão disponível para estar ao meu lado nessa jornada.

Aos professores do PROLEITURA da UFMG, agradeço por sempre reforçarem o compromisso com o ensino público de qualidade. Foi especial poder retornar à universidade como aluna e, ao mesmo tempo, como professora em formação contínua – agora mais consciente dos desafios do chão da sala de aula – disposta a discutir e a aperfeiçoar a prática docente.

Agradeço, também, aos professores da banca examinadora, Luiz Francisco e Mariana Pinter, pela leitura do trabalho e pelas observações, que certamente contribuirão com reflexões importantes para o trabalho.

À minha mãe, que sempre acreditou em meu potencial. Obrigada por ser minha base, por nunca duvidar da minha capacidade e por reforçar, mesmo nos dias difíceis, o valor de persistir.

Aos meus amigos e ao meu namorado, sou grata por ouvirem (tantas vezes!) minhas lamentações e por estarem por perto durante a escrita. Um agradecimento especial aos amigos professores, que compartilham dos mesmos dilemas e cansaços do ofício e, por essa razão, se tornaram companhia essencial ao longo do processo.

Aos meus alunos, especialmente os da EPSA, que diariamente me desafiam com suas perguntas, inquietações e críticas às avaliações em larga escala. O que escrevo aqui nasceu das trocas em sala de aula, entre olhares curiosos e dúvidas que me fizeram querer saber mais e, por consequência, ensinar melhor.

Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (bell hooks)

RESUMO

Este trabalho busca investigar o ensino da argumentação no Ensino Médio, com ênfase na forma como essa prática é orientada e exigida pela redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A pesquisa parte da concepção de argumentação apresentada nas diretrizes curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para, em seguida, entender o que faz o ensino da argumentação nas escolas ser, muitas vezes, reduzido a um modelo engessado, centrado na estrutura dissertativo-argumentativa exigida pelo Enem, o que limita a compreensão da linguagem como prática social. De modo a compreender melhor essa problemática, este estudo realiza a análise de uma redação presente na Cartilha do Participante do Enem, identificando estratégias argumentativas utilizadas e suas limitações quanto à construção dialógica do discurso. Com base nas contribuições teóricas dos estudos da Linguística Textual e da Análise do Discurso, com destaque para os escritos de Bakhtin (1995), Amossy (2020), Azevedo e Santos (2018), e Piris (2021), propõe-se uma abordagem do ensino de produção de textos que valorize o ensino da argumentação para além do Exame. Ao final, apresenta-se uma proposta didática que visa aproximar o estudante de linguagens diversas, em sala de aula, articulando teoria e prática a partir da crítica a um vídeo pseudocientífico do TikTok, de modo que seja possível desenvolver competências argumentativas aplicáveis em diferentes contextos sociais.

Palavras-chave: argumentação; texto dissertativo-argumentativo Enem; proposta didática, gêneros digitais.

ABSTRACT

This study aims to investigate the teaching of argumentation in high school, with an emphasis on how this practice is guided and demanded by the writing section of the National High School Exam (Enem). The research is based on the concept of argumentation presented in official curricular guidelines, such as the National Curriculum Parameters (PCNs) and the Common National Curriculum Base (BNCC). It then seeks to understand why the teaching of argumentation in schools is often reduced to a rigid and cognitivist model, centered on the argumentative-essay structure required by Enem, which limits the understanding of language as a social practice. In order to better understand this issue, the study analyzes a sample essay from the Enem Participant's Guide, identifying the argumentative strategies used and their limitations regarding the dialogic construction of discourse. Based on theoretical contributions from Text Linguistics and Discourse Analysis, particularly the works of Bakhtin (1995), Amossy (2020), Azevedo and Santos (2018), and Piris (2021), the study proposes an approach to teaching text production that values the teaching of argumentation beyond the scope of the Exam. Finally, a didactic proposal is presented, aiming to bring students closer to diverse forms of language in the classroom by connecting theory and practice through the critique of a pseudoscientific TikTok video. This approach seeks to develop argumentative skills that can be applied across different social contexts.

Keywords: argumentation; Enem argumentative-essay text; didactic proposal; digital genres.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

EF Ensino Fundamental

EM Ensino Médio

Enem Exame Nacional do Ensino Médio

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

LP Língua Portuguesa

MEC Ministério da Educação

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 A ARGUMENTAÇÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA SOCIAL E DISCURSIVA.....	12
2.1 Cartilha do Participante do Enem: documento normativo e formador de modelo textual.....	18
2.2 Análise de um texto disponibilizado na Cartilha do Participante de 2024: falhas argumentativas	27
3 PROBLEMATIZANDO A ARGUMENTAÇÃO EM OUTROS CONTEXTOS.....	32
3.1 O uso de mídias digitais no ensino da argumentação em sala de aula.....	32
3.2 Proposta didática	40
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	54
ANEXO 1 – Redação da Cartilha do Participante.....	58
ANEXO 2 – Trecho do artigo científico Leite e alguns de seus derivados – da antiguidade à atualidade (Leite et al., 2006).....	60
ANEXO 3 – Critérios de avaliação da correção cruzada.....	63
ANEXO 4 – Proposta de redação.....	64

1 INTRODUÇÃO

A argumentação é uma prática discursiva fundamental para a participação ativa na vida social, política e acadêmica. No contexto escolar, especialmente no EM, sua importância é amplamente reconhecida por documentos oficiais e avaliações de larga escala, como o Enem, que exige dos estudantes a produção de um texto dissertativo-argumentativo como parte obrigatória da prova. No entanto, o modo como a argumentação é avaliada em tais exames muitas vezes revela uma abordagem limitada, centrada em esquemas fixos e estratégias prontas, que pouco dialogam com as concepções mais amplas e atuais sobre o uso da linguagem em contextos interacionais.

Os estudos mais recentes sobre argumentação, de autores como Amossy (2020), Azevedo (2013; 2016; 2023), Azevedo e Santos (2018) e Piris (2021 e 2023), defendem uma abordagem interacional e dialógica, em que o argumento não é apenas um conjunto de ideias dispostas logicamente, mas um movimento discursivo que se dá na interação com outras vozes. Assim, sublinhamos que, apesar da necessidade de preparar o estudante para a realização de avaliações em larga escala, é de responsabilidade do docente promover um ensino de argumentação que possibilite a participação em setores sociais e políticos.

Nesse sentido, a escolha deste tema parte da minha experiência como professora de produção de textos no terceiro ano do EM em uma escola que é uma obra social, mantida por recursos financeiros de um colégio da rede particular da cidade de Belo Horizonte, com turmas compostas, em média, por 45 alunos. Nesse contexto, marcado por limitações de tempo, infraestrutura e demanda por resultados no Enem, é possível observar as dificuldades para trabalhar a argumentação como prática discursiva e a necessidade de destacar aos alunos as consequências do uso de uma estrutura fixa nas redações. Diante desse cenário, este trabalho busca responder às seguintes questões: como a perspectiva de linguagem é abordada nos documentos oficiais, como a BNCC e os PCNs? De que forma o modelo exigido pelo Enem influencia na prática pedagógica e nos textos produzidos pelos alunos? Quais limites se evidenciam nas redações avaliadas com boas notas pelo exame? E, sobretudo, que caminhos didáticos podem ser construídos para ensinar argumentação de maneira mais significativa, crítica e dialógica, para além dos moldes exigidos pela avaliação? Esses questionamentos orientam as reflexões aqui apresentadas.

Do ponto de vista estrutural, o trabalho foi organizado de modo que, no segundo capítulo, apresentamos como os documentos norteadores da educação básica – como os PCNs e a BNCC –

favorecem uma abordagem da argumentação de forma instrumentalizada e voltada ao atendimento de questões mercadológicas. Nesse cenário, o ato de argumentar acaba sendo reduzido à aplicação de estruturas padronizadas, o que limita o desenvolvimento de uma competência argumentativa mais ampla e significativa. Além disso, buscamos discutir perspectivas mais atuais sobre o ensino de argumentação e seus usos.

Além disso, dedicamos uma seção desse mesmo capítulo à análise da Competência 3 (C3) da redação do Enem, que procura avaliar a capacidade do candidato de selecionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista (Brasil, 2024). Inicialmente, isso parece incentivar uma argumentação sólida e crítica, todavia, ao se observar as bases do gênero dissertativo-argumentativo, é nítido que há limitações em termos estruturais que impedem que o candidato desenvolva profundamente suas ideias, por exemplo, a limitação de linhas. Nesse viés, os critérios de correção majoritariamente estão relacionados à organização lógica e à progressão dos argumentos, muitas vezes em detrimento da complexidade do posicionamento e da consideração de outras vozes. Assim, fica evidente que mesmo textos com estrutura formal adequada e nota elevada nessa competência podem apresentar fragilidades discursivas, como falácias.

Para aprofundar essa discussão, esta pesquisa realizou a análise de uma redação retirada da Cartilha do Participante produzida pelo INEP, material que orienta estudantes e professores quanto aos critérios de correção da prova. A escolha dessa redação se justifica pelo fato de ela ter sido avaliada positivamente pelo exame, servindo como exemplo de produção textual eficaz segundo os parâmetros oficiais. No entanto, ao analisar suas estratégias argumentativas sob a ótica de uma abordagem interacional e dialogal da linguagem, é possível identificar limitações comprometedoras. O texto, mesmo tecnicamente correto e bem estruturado, apresenta fragilidades no desenvolvimento de um posicionamento crítico mais profundo, o que evidencia que o sucesso na redação do Enem, muitas vezes, está mais associado ao domínio de uma forma textual já estabelecida do que à real capacidade de argumentar em contextos diversos.

Diante disso, procuramos reforçar, no terceiro capítulo, a importância do ensino da argumentação na escola para além dos moldes exigidos pelas avaliações externas. Considerando contribuições teóricas de autores como Bakhtin (1995), Dolz e Schneuwly (2004), e Koch e Elias (2011), defende-se a necessidade de adotar práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a

problematização e o confronto de ideias, elementos essenciais para uma argumentação efetivamente crítica. Apresenta-se, por fim, uma proposta didática que visa incentivar a construção de sentidos em situações reais de comunicação por meio de atividades que envolvam diferentes gêneros discursivos, como vlog e artigo científico, e produção escrita de um texto dissertativo-argumentativo. Assim, a intenção é contribuir para o exercício do desenvolvimento de uma competência argumentativa que extrapole a finalidade avaliativa e torne-se instrumento de participação social, construção de conhecimento e exercício da cidadania.

2 A ARGUMENTAÇÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA SOCIAL E DISCURSIVA

É importante destacar que a argumentação ocupa um lugar central nas práticas de linguagem e, conseqüentemente, no processo formativo de sujeitos críticos e atuantes na sociedade. Nesse sentido, especialmente no ensino básico, a abordagem da argumentação ultrapassa os limites do entendimento da gramática prescritiva, uma vez que a “competência argumentativa é composta por múltiplas dimensões da argumentação” (Azevedo; Santos, 2018, p. 73), o que configura uma ação social situada e contextualizada. Compreendê-la nesse duplo aspecto – discursivo e social – é essencial para a elaboração de propostas pedagógicas que contribuam para a formação cidadã dos estudantes e para o desenvolvimento de suas competências comunicativas e reflexivas.

Conforme a perspectiva de Bakhtin (1995), a linguagem é concebida como forma de ação social e o enunciado está situado em uma esfera de interação, constituído por vozes sociais e orientado pelo diálogo com o outro. A perspectiva dialógica da linguagem

refere-se ao diálogo construído pelos sujeitos da argumentação em diferentes situações sociais, o que possibilita o intercâmbio de perspectivas e o reconhecimento de quanto cada um é afetado pelas características particulares de cada situação comunicativa (Azevedo; Santos, 2018, p. 68).

Nessa perspectiva, ao argumentar, o sujeito traz consigo uma determinada visão de lugar social ocupado por ele, resultado de suas vivências e posicionamentos ideológicos. A argumentação, portanto, permite que essas dimensões entrem em contato, implicando o reconhecimento de que as características da situação comunicativa – como o interlocutor, o propósito do texto, o suporte e o contexto social – influenciam fortemente a forma como os argumentos são construídos, selecionados e organizados.

Desse modo, para argumentar, seja no contexto escolar ou fora dele, é necessário apresentar uma tese e justificá-la, de modo a participar de um espaço de negociação de sentidos, em que os sujeitos constroem significados em relação ao outro e ao mundo. Logo, a perspectiva dialógica rompe com a ideia de que o argumento é apenas uma estrutura linguística isolada, revelando seu caráter existencial e cívico, como defende Grácio (2023). Nessa visão, o diálogo é imprescindível para a convivência pacífica entre os indivíduos, pois possibilita a convivência de pontos de vista distintos. Além disso, esse autor destaca a importância de tal recurso ao proporcionar o reconhecimento de

direitos garantidos a todos os cidadãos em documentos, como a *Carta Internacional dos Direitos Humanos: Declaração Universal dos Direitos do Homem*.

Na realidade brasileira, é possível aproximar tal concepção da Constituição Federal de 1988, que visa garantir a dignidade como fundamento da República e assegurar direitos fundamentais, como o acesso à educação, à saúde, à igualdade, à liberdade de expressão e à participação política. Nesse contexto, o ensino de argumentação, que é voltado, por exemplo, para a formulação de propostas baseadas em princípios constitucionais, também atua como instrumento de formação cidadã, promovendo uma articulação entre linguagem, ética e direitos humanos. Assim, o exercício da escrita argumentativa deve ser compreendido não apenas como uma habilidade acadêmica, mas como um gesto de engajamento crítico e de posicionamento diante das injustiças sociais.

Para compreender a relação entre produção textual, coerência argumentativa e situações reais de uso da linguagem, as contribuições de Marcuschi (2002) e Koch e Elias (2011) são fundamentais para este trabalho. Marcuschi aponta que os gêneros textuais são

uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (Marcuschi, 2002, p. 4).

Assim, considerando a visão do autor, os textos argumentativos são produtos discursivos que devem ser ensinados dentro de contextos que levem em conta os gêneros sociais em circulação. É válido pontuar que um dos problemas do texto dissertativo-argumentativo, solicitado ao candidato que realiza a prova do Enem, está no gênero textual escolar-institucional que simula uma situação de argumentação pública, mas sem um suporte definido. O suporte é “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (Marcuschi, 2003, p. 11), e o dissertativo-argumentativo é um texto de caráter argumentativo voltado a um corretor de exame, não circulando em espaços da vida pública, como ocorre, por exemplo, com um artigo de opinião, que pode ser publicado em jornais.

Na perspectiva de Koch e Elias (2011), o texto deixa de ser compreendido como um produto finalizado e fechado em si mesmo, assumindo, em vez disso, uma natureza processual e interativa. Essa visão ganhou destaque a partir do século XX, especialmente com os avanços nos estudos da Linguística Textual e da AD. O movimento representou uma ruptura com as visões tradicionais, que tratavam o texto como um produto estático, centrado apenas em suas estruturas gramaticais e

formais. A partir dessa compreensão, percebe-se que os modelos de texto frequentemente apresentados como pedagógicos – e amplamente difundidos em materiais preparatórios para avaliações – podem, no lugar de favorecer uma aprendizagem significativa, induzir a construções argumentativas desconectadas do tema proposto. Além disso, tais modelos tendem a inibir os processos cognitivos e reflexivos fundamentais para a leitura crítica da realidade e para a seleção e organização consciente das ideias, restringindo, assim, o exercício da autoria¹ na prática escrita.

Esse problema é agravado pelo excesso de gêneros textuais indicados pela BNCC, documento norteador da educação básica homologado em 2017 que estabeleceu como um dos princípios norteadores no ensino da Língua Portuguesa a centralidade dos gêneros textuais. Entretanto, é preciso destacar que, anteriormente, os PCNs, documentos elaborados pelo MEC na década de 1990, especificamente entre os anos de 1997 e 1998, já cumpriam esse papel. O objetivo central era nortear e orientar as escolas brasileiras na organização de seus currículos e práticas pedagógicas. Sua criação foi motivada pela necessidade de uma educação básica mais uniforme, buscando garantir uma base comum que contemplasse tanto as particularidades locais quanto as demandas mais gerais da sociedade brasileira (Brasil, 1998).

Em consonância, o material mais recente adota uma perspectiva enunciativo-discursiva para o ensino de Língua Portuguesa, alinhando-se a documentos anteriores, como os PCNs. Tal abordagem compreende a linguagem como uma prática social, constituída na interlocução e orientada por finalidades específicas em contextos históricos e sociais determinados. Segundo o documento atual,

assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 2018, p. 65 *apud* Brasil, 1998, p. 20).

Essa concepção implica compreender a linguagem como um processo dinâmico de construção de

¹ A autoria, no contexto escolar, implica a capacidade do aluno de se posicionar no discurso, produzindo sentidos próprios ao contar de si e do mundo, em uma prática de apropriação crítica da linguagem contextualizada. Nessa perspectiva, escrever é agir linguisticamente com propósito em situações concretas: o sujeito se apropria da linguagem de forma crítica e ativa, inserindo nela suas intenções e visões de mundo, ou seja, sempre parte de algum outro lugar para formular suas ideias e, depois, escrever. Conforme pontua Possenti (2002), o que distingue um bom texto de um texto sem personalidade é a presença da autoria. De acordo com o autor, essa marca não está apenas no conteúdo, mas, principalmente, na forma como algo é dito. Ou seja, mais do que o que se diz, importa o modo como o sujeito organiza suas ideias e as transforma em linguagem. Esse processo de transformar a língua em discurso revela uma forma particular de dizer, que é percebida e analisada em sua dimensão discursiva.

sentidos, afetado pelas condições de produção, pelas práticas sociais e pela historicidade dos discursos. Nesse sentido, o ensino da língua passa a ser concebido não como um conjunto de regras desvinculadas do uso, mas como uma prática situada, que envolve interlocutores em situações concretas de comunicação.

Observa-se que os PCNs, embora tenham iniciado esse direcionamento teórico-metodológico, apresentam-se de forma mais resumida e objetiva, com a intenção de fornecer orientações gerais aos docentes. Ainda que tal característica contribua para certa flexibilidade no trabalho do professor, pode também representar uma limitação, uma vez que não aprofunda o tratamento teórico das práticas de linguagem, deixando lacunas para a efetivação de propostas pedagógicas mais críticas e contextualizadas.

Segundo Marcuschi (2008), os PCNs representam uma mudança importante de paradigma na educação linguística brasileira, promovendo uma abordagem comunicativa e discursiva, enfatizando que o objetivo do ensino de língua não é apenas o domínio de normas gramaticais, mas sim a competência comunicativa do aluno em contextos sociais reais. Apesar disso, é possível notar que os avanços não foram suficientes para solucionar certos problemas estruturais e metodológicos no ensino da LP. Uma das dificuldades apontadas pelo pesquisador foi justamente a ausência de indicações precisas sobre quais gêneros textuais deveriam ser trabalhados, bem como sobre a metodologia específica a ser adotada pelos professores.

Essa dificuldade parece ter persistido com a chegada da BNCC, que reafirmou o papel central dos gêneros textuais no ensino de LP, herdando uma tradição já construída pelos PCNs e outros documentos oficiais anteriores. Todavia, a BNCC (Brasil, 2018) trouxe como desafio adicional uma diversidade ainda maior de gêneros, sem indicar, de modo suficientemente claro e preciso, quais os referenciais teórico-metodológicos ou os autores que fundamentariam essa escolha curricular. Nesse contexto, para compreender plenamente os desafios atuais impostos pela BNCC no ensino de LP, é imprescindível analisar criticamente os PCNs, pois isso evidencia a trajetória histórica do pensamento curricular no Brasil e seus limites, além de revelar lacunas importantes que permanecem até a atualidade, desafiando educadores e pesquisadores da área de Linguística Aplicada.

A princípio, a ênfase nos gêneros visa promover práticas de linguagem contextualizadas, voltadas para a formação de sujeitos críticos e atuantes nos múltiplos domínios da vida social. Contudo, ao mesmo tempo em que representa um avanço no campo das diretrizes curriculares, o trabalho com um número excessivo de gêneros textuais, especialmente no EF II e no EM, gera desafios para a prática pedagógica. Com dezenas de gêneros listados e distribuídos entre práticas de linguagem orais, escritas e multissemióticas, como reportagem, carta do leitor, crônica, artigo de opinião, infográfico, seminário, verbete, *vlog* e *podcast*, a pressão por comprimir o que é proposto no documento pode resultar em fragmentação do trabalho docente, comprometendo o aprofundamento nos aspectos estruturais, funcionais e discursivos de cada gênero, fato que pode ser observado no ensino de argumentação em alguns contextos.

Vale sublinhar que, para a BNCC, os conhecimentos linguísticos, discursivos e socioculturais – envolvendo gêneros, textos, língua, norma-padrão e diferentes linguagens – devem ser mobilizados com vistas ao desenvolvimento de competências de leitura, produção e análise de linguagens diversas, pois

os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 65).

Com isso, o texto é reconhecido pela BNCC como espaço de negociação de sentidos, manifestação ideológica e cultural, enfatizando que a língua é viva e que os sujeitos se colocam de maneira diversa conforme o contexto comunicativo. A proposta amplia, sobretudo, o escopo dos textos trabalhados em sala de aula, incluindo aqueles de natureza multissemiótica – o que não era contemplado nos PCNs –, e valoriza a linguagem para além do texto exclusivamente verbal. Dessa forma, são incluídos textos provenientes do ambiente digital, refletindo uma compreensão ampliada de letramento, sintonizada com as transformações tecnológicas e culturais contemporâneas.

Todavia, persiste um incômodo, nesse caso, ligado à abordagem dos gêneros textuais nos documentos mencionados e à falta de compreensão explícita sobre o papel social e as condições de produção e circulação de cada forma textual, o que pode gerar um processo de ensino-aprendizagem superficial e apressado, em que os gêneros são apresentados de maneira

descontextualizada e rapidamente substituídos por outros, sem o tempo necessário para análise, reflexão e reescrita. Conseqüentemente, os alunos não desenvolvem com profundidade as competências² discursivas que cada gênero demanda, comprometendo o domínio efetivo das práticas de leitura e produção de textos em contextos reais.

Por outro lado, Azevedo e Santos (2018) reforçam que o trabalho com os gêneros deve estar articulado a situações significativas de uso da linguagem. Por isso, é imprescindível que haja uma seleção criteriosa dos gêneros a serem abordados de acordo com os objetivos formativos e as necessidades dos estudantes. Assim, no lugar de percorrer todos os gêneros listados na BNCC de forma abrangente, cabe ao professor exercer sua autonomia didático-pedagógica (quando lhe é permitida) para construir sequências didáticas mais profundas, que permitam a apropriação crítica e criativa das práticas discursivas.

Considerando a perspectiva da linguística textual e a discussão sobre gêneros textuais, a argumentação deve ser entendida como uma atividade de produção de sentido que envolve

reconhecer quais são os saberes compartilhados em sociedade, aprender a elaborar argumentos com base em diferentes procedimentos, explicitar pontos de vista ao outro, avaliar as perspectivas alheia compartilhadas em uma interação verbal etc. Essas capacidades indicam que se trata de um modo de agir complexo que precisa ser aprendido, especialmente quando se quer persuadir ou convencer alguém (Azevedo *et al.*, 2023, p. 18).

Desse modo, o ensino da argumentação não pode ser reduzido à redação escolar descontextualizada, desvinculada das situações reais de uso da linguagem. Ao contrário, deve ser orientado por práticas discursivas autênticas que mobilizem os estudantes a construir argumentos com base em dados, evidências e repertório sociocultural. Por isso, para tornar a prática ainda mais significativa, é desejável articulá-la com questões concretas da vida dos alunos e debates que circulam na esfera pública. Nesse sentido, a intensificação do uso das redes de comunicação e a disseminação de desinformação, sobretudo nas plataformas digitais, é um problema que demanda soluções efetivas, por isso, formar sujeitos capazes de argumentar com responsabilidade e espírito crítico é uma necessidade urgente.

É preciso, então, verificar como o ensino da argumentação na escola pode ser desenvolvido de

² Na BNCC (Brasil, 2018, p. 8), o conceito de competência é apresentado como o acionamento de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

forma crítica diante das normativas curriculares e avaliativas. Por isso, na próxima seção, analisaremos a Cartilha do Participante, produzida pelo Inep, que, ao explicitar os critérios de correção da redação, também oferece orientações sobre a produção de textos dissertativo-argumentativos articulados a temas de relevância social. A avaliação desse material permitirá compreender como a noção de argumentação é concebida no exame e quais demandas são colocadas aos estudantes no que diz respeito à autoria, à argumentação, à coerência e ao projeto de texto.

Por fim, vale destacar que a argumentação escolar, enquanto prática discursiva e social, contribui para a consolidação de um projeto de educação comprometido com a democracia e com a justiça social. Ao estabelecer uma perspectiva de ensino de argumentação dialógica para os alunos, por meio do desenvolvimento de posicionamento crítico e de escuta, a escola promove não apenas o desenvolvimento de habilidades cognitivas³ e linguísticas, como propõe a BNCC, mas também valores como o respeito à diversidade e o compromisso com a verdade.

2.1 Cartilha do Participante do Enem: documento normativo e formador de modelo textual

A produção textual no Enem tem sido, desde sua implementação pelo MEC em 1998, um dos principais instrumentos de avaliação da capacidade argumentativa e da formação cidadã dos estudantes concluintes do EM. A participação na prova é requisito essencial para que o estudante possa concorrer a vagas em instituições de ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Inicialmente, o propósito era “avaliar o desempenho global de cada um dos participantes, oferecendo parâmetros para o prosseguimento dos estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho” (Brasil, 1998, p. 5).

No ano de 2009, o Enem passou a medir competências e habilidades específicas em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas

³ A argumentação, se entendida como uma atividade discursivo-cognitiva, manifesta-se quando um ou mais sujeitos se envolvem na resolução de um desacordo, mobilizando razões que sustentem seus posicionamentos e analisando, de forma crítica, a validade e a consistência de pontos de vista opostos. Embora a argumentação se apresente, de maneira mais evidente, em interações entre duas ou mais pessoas, seu traço definidor está no exame sistemático dos fundamentos e das limitações de perspectivas conflitantes, mesmo quando essas perspectivas coexistem no interior do próprio pensamento do enunciador e não provêm de interlocutores distintos. Nessa perspectiva, argumentar significa mobilizar a competência discursiva (essencialmente verbal) e a cognitiva (implica raciocínios necessários à fundamentação e avaliação crítica de afirmações) (Leitão, 2009).

Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias. A estrutura do exame passou a ser composta por quatro provas, cada uma contendo 45 questões de múltipla escolha, somando um total de 180 questões, além de uma avaliação de redação. A produção textual, presente desde a primeira edição do Enem, é do tipo dissertativo-argumentativo, com um tema único proposto a partir de “textos curtos que servem de base para reflexão sobre assuntos polêmicos da atualidade” (Brasil, 1998, p. 15).

Devido à intensa competitividade do exame, o texto dissertativo-argumentativo, gênero textual solicitado no exame, tornou-se um conteúdo essencial no currículo escolar. Tanto professores quanto estudantes empenham-se na preparação para esse processo seletivo, no qual, entre várias habilidades analisadas, destaca-se a capacidade de construir uma argumentação sólida a partir de um tema específico.

Contudo, ao observar como a redação é trabalhada nas escolas, nota-se uma carência do ensino teórico sobre argumentação, ao passo que é possível notar maior destaque aos aspectos formais e estruturais da língua (Lima; Piris, 2017). Diante disso, surgem questionamentos sobre qual teoria da argumentação fundamenta a avaliação do Enem e de que maneira o formato das propostas de redação do exame influencia os conteúdos priorizados em sala de aula.

Assim, a capacidade argumentativa da linguagem tem despertado um interesse crescente, especialmente por causa do gênero textual escolhido para avaliar a escrita dos estudantes que concluem o ensino básico. Em razão da relevância do tema e da persistência de problemas ligados ao ensino de argumentação, este trabalho busca examinar uma redação presentes na Cartilha do Participante de 2024 (Brasil, 2024) e propor caminhos para o trabalho do professor de LP em sala de aula. Dessa forma, buscamos observar essa questão com a finalidade de refletir sobre como a padronização nos tipos de argumentos utilizados pelos candidatos do Enem evidencia problemas tanto do ensino de argumentação nas escolas quanto dos modelos apresentados pela própria Cartilha.

O material, publicado anualmente pelo INEP, tem a função de explicitar os critérios de correção usados pelos corretores, apresentar os eixos avaliativos da redação e oferecer exemplos comentados de textos que obtiveram pontuação máxima na edição anterior da prova. Nesse sentido, o documento desempenha papel central não apenas como documento informativo e orientador para o candidato, mas também como instrumento normativo e formador de um modelo textual

específico, o que, por sua vez, influencia na forma como a argumentação é trabalhada em sala e contribui para a fixação de modelos e estigmas associados ao gênero textual em questão.

Esse documento determina um conjunto de práticas discursivas institucionalizadas que orientam o modo como os sujeitos, alunos e professores, organizam o conhecimento nas aulas de LP, bem como estabelece uma expectativa de desempenho discursivo, que deve ser atingida pelo candidato a partir de parâmetros objetivos e públicos, moldando o que se entende por “boa redação”, uma vez que a cartilha apresenta textos que servem de exemplo do que é desejado pela banca. No entanto, na visão de Lima e Piris (2017, p. 228), alguns problemas ficam evidentes, o que, por vezes, reforça a ideia de que o ponto de vista defendido ao longo do texto deve estar de acordo com o que é apresentado nos textos motivadores. Os pesquisadores afirmam, sobre as Cartilhas, que

Podemos perceber explicitamente o equívoco quanto à teoria da argumentação, uma vez que a avaliação endossa a relação da boa argumentação à mera repetição dos textos motivadores. Observamos a relação do texto dissertativo-argumentativo somente aos aspectos estruturais e o uso da argumentação é avaliado somente sob os aspectos linguísticos- textuais [...] (Lima; Piris, 2017, p. 228).

Dessa forma, expressamos preocupação quanto a isso, já que a Cartilha do Participante é utilizada por alunos e professores como guia para a prova. Essa situação pode empobrecer o trabalho com a argumentação em sala de aula e fazer com que haja apenas repetição de estratégias argumentativas e de repertórios socioculturais, de acordo com os exemplos apresentados no material. Ainda de acordo com Lima e Piris (2017, p. 223), a solicitação da escrita de um texto dissertativo-argumentativo conforme o que se espera não dá margem para que o candidato demonstre seus argumentos de forma autoral.

Há um tensionamento entre a formação crítica do candidato e a padronização dos textos exigidos pelo exame, já que a busca por atender a todos os critérios avaliativos pode, em certos casos, levar à produção de textos superficiais – seja em relação à argumentação, seja no uso dos conectivos, por exemplo – em detrimento da expressão pessoal, da originalidade argumentativa e da exploração criativa do tema. É necessário reforçar que, de acordo com Silva (2023), tal situação endossa o uso de modelos-prontos de redação, pois a prática é vista como uma solução imediata e prática para alunos e professores alcançarem resultados. Porém,

a oferta de uma “fórmula textual” para ser aplicada na prova de redação do Enem não representa apenas um “engessamento” da prática escrita, ou uma abordagem metodológica que desconsidera o funcionamento discursivo da linguagem, ou que produz um apagamento da subjetividade e das manifestações ideológicas do estudante, mas também

um instrumento de silenciamento da autonomia, do protagonismo e da autoria, contrariando as proposições educacionais da Base. Além desses fatores, tais práticas de ensino e os conteúdos ofertados reverberam na sala de aula (Silva, 2023, p. 28).

É válido destacar, segundo Silva (2023, p. 25), que “existem docentes de diferentes visões e atuações pedagógicas atuando no segmento de ensino de produção textual direcionado ao vestibular e que também utilizam o *Instagram* para essa finalidade”. O problema não é o ensino de Redação no ambiente digital, mas sim o que e como tais práticas são abordadas. Nesse contexto, é preciso sinalizar o compromisso com o ensino de argumentação e criar um espaço que faça com que o aluno tenha as condições necessárias para defender seu ponto de vista, destacando que isso possibilitará o envolvimento deles, conforme a perspectiva interacional (Azevedo *et al.*, 2023, p. 17), com a vida pública e privada, com o debate público, jurídico e religioso. Assim,

tomar uma posição é colocar-se a si mesmo no mundo, um local visível para si e para os outros. É uma posição desconfortável para se estar, e arriscada, uma vez que não há garantia que consigamos manter a postura vertical. Mas se conseguirmos, pode ganhar-se uma estabilidade justificada para consigo e para com os seus compromissos; uma disposição merecedora do nome de autoconfiança (Goodwin, 2005, p. 26 *apud* Grácio, 2023, p. 68).

Como já pontuado anteriormente, é importante observar uma lacuna na Cartilha do Participante de 2024 em relação às concepções argumentativas, uma vez que o documento tende a privilegiar uma abordagem cognitivista e lógica, centrada na defesa dos argumentos e na estruturação clara de uma tese e suas justificativas. No entanto, ela pouco considera concepções mais interacionais e dialógicas de argumentação, como as discutidas por Azevedo e Santos (2018, p. 68), em que se reconhece a presença de um interlocutor, seja real seja projetado, com quem se negocia pontos de vista. Na visão das autoras, argumentar não é apenas organizar ideias de forma lógica, mas também abrir-se ao diálogo com outras posições, acolher ou refutar pontos de vista divergentes e construir sentidos de forma compartilhada. Ao desconsiderar essa dimensão, a Cartilha contribui para uma compreensão da argumentação como um exercício unilateral, sem a pressuposição ativa de um outro com quem se dialoga.

Como documento normativo, a Cartilha define cinco competências a serem avaliadas, organizadas em torno de aspectos como domínio da norma-padrão, compreensão da proposta e uso do repertório sociocultural, defesa de um ponto de vista e elaboração de proposta de intervenção. Apesar do uso exaustivo do termo “competência” ao longo do material, não há uma clareza relacionada à definição do termo.

Na visão de Azevedo (2013, p. 41), a habilidade de argumentar é entendida “como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, que se apoia em conhecimentos específicos, mas não se limita a eles”. Assim, em uma situação de argumentação, é desejável que os sujeitos envolvidos busquem embasamento externo. Considerando o texto dissertativo-argumentativo o candidato deve, então, utilizar exemplos, analogias e argumentos de autoridade, por exemplo, para sustentar a defesa do seu ponto de vista. Tais competências, por sua vez, no material, colocam a argumentação como eixo estruturante do texto a ser produzido, conforme demonstrado abaixo.

Quadro 1. Matriz de competências avaliadas na redação Enem

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

Fonte: Cartilha do Participante (Brasil, 2024, p. 6).

Como não está evidente em qual teoria da argumentação⁴ a Cartilha busca amparo, consideramos

⁴ Para as análises desenvolvidas neste trabalho, adotamos a concepção interacional-dialogal de argumentação, baseada especialmente nos estudos de Bakhtin (1995), que apresenta contribuições que influenciaram concepções de argumentação contemporâneas, uma vez que indica que o discursivo é produzido na interação dialógica entre sujeitos situados social e historicamente. Nos pressupostos de Amossy (2020), a argumentação é compreendida como processo interacional, voltado à construção de sentidos e à influência recíproca entre interlocutores, sempre mediada pelos contextos sociais e culturais. Da AD, especialmente em sua vertente francesa, consideramos a concepção de que o discurso é atravessado por formações ideológicas e marcado pela interdiscursividade, aspectos que permitem uma análise aprofundada da argumentação nas redações do Enem como prática discursiva heterogênea e socialmente situada. Optamos por essa filiação teórica devido à complexidade que envolve o conceito de argumentação, cuja definição varia conforme a abordagem adotada. Assim, apreciar uma única concepção poderia limitar as possibilidades de análise e interpretação, especialmente diante da diversidade de marcas discursivas presentes nos textos da redação do Enem. Nesse sentido, a articulação entre Bakhtin e a AD oferece um caminho teórico-metodológico mais abrangente, que permite compreender a argumentação em sua dimensão discursiva, social e ideológica.

que argumentar é uma “atividade cognitiva que inter-relaciona a linguagem verbal e a reflexão sobre os objetos do mundo [...], pois o uso dos signos em eventos culturais promove um processo interpessoal que depois se torna intrapessoal” (Azevedo, 2016, p. 175).

A redação do Enem, ao exigir a produção de um texto dissertativo-argumentativo, exige do candidato não apenas o domínio da norma-padrão da língua, mas também a compreensão da estrutura e das condições de produção de um enunciado inserido em um determinado gênero discursivo. A esse respeito, as contribuições de Bakhtin (1995) sobre os elementos composicionais do enunciado – conteúdo temático, construção composicional e estilo – são fundamentais para compreender como o texto argumentativo estrutura-se e realiza-se discursivamente.

O conteúdo temático, primeiro elemento composicional de Bakhtin, refere-se ao assunto que constitui o foco central do texto – aquilo sobre o que se fala. No caso da redação do Enem, esse conteúdo é delimitado pela proposta de redação, que apresenta um tema social relevante, sempre acompanhado de textos motivadores. Entretanto, o simples tratamento do tema não é suficiente; é necessário que o candidato assuma uma posição diante da problemática apresentada e a desenvolva de forma coerente e crítica. Assim, o conteúdo temático não é apenas uma questão de assunto, mas de seleção e recorte discursivo, orientado por valores e ideologias que atravessam o posicionamento do autor do texto.

O segundo elemento, a construção composicional, por sua vez, está ligada à organização global do texto, isto é, à maneira como o conteúdo é estruturado dentro das convenções do gênero dissertativo-argumentativo. Esse gênero pressupõe uma introdução que delimita o tema e apresenta a tese, um desenvolvimento em que os argumentos são apresentados de forma lógica e progressiva, e uma conclusão que retoma a tese e propõe uma intervenção, conforme solicitado pelas diretrizes do exame. É nessa composição que se evidencia a capacidade do candidato de estruturar seu discurso de forma coesa, articulando ideias coerentes de modo persuasivo e adequado à situação comunicativa.

O terceiro elemento, o estilo, refere-se às escolhas linguísticas – lexicais, sintáticas e fraseológicas – que o enunciador faz em consonância com o gênero discursivo e com sua posição ideológica. No contexto da redação do Enem, espera-se o uso de um estilo impessoal, argumentativo, fundamentado em dados, exemplos, raciocínio lógico e com marcas de autoria. Contudo, esse estilo não é neutro: ele revela traços do sujeito que enuncia, como o grau de domínio sobre o tema, a

intencionalidade discursiva e a capacidade de dialogar com diferentes vozes sociais, elementos que são caros tanto à teoria bakhtiniana quanto à AD.

Assim, a AD, ao considerar os efeitos de sentido produzidos pelos diferentes elementos do discurso, amplia a análise dos aspectos composicionais ao relacioná-los às formações ideológicas⁵ que sustentam determinada posição argumentativa. Desse modo, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo não são meras escolhas formais, mas marcas de uma posição no mundo, de um sujeito inserido em uma rede de sentidos históricos e sociais. Sendo assim,

é no discurso que se pode apreender a relação entre linguagem e ideologia, tendo a noção de sujeito como mediadora: não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. O efeito ideológico elementar é o que institui o sujeito (sempre já-lá) (Orlandi, 1994, p. 61).

Compreender os elementos composicionais do enunciado é, então, essencial para a análise da argumentação na redação do Enem, pois permite identificar como o candidato organiza seu texto para defender uma tese, como mobiliza diferentes vozes e como se inscreve ideologicamente em seu discurso. Essas dimensões, quando bem articuladas, revelam não apenas domínio técnico, mas também consciência crítica, elemento fundamental para a avaliação positiva da produção textual exigida no exame.

Essa abordagem torna-se especialmente relevante ao analisarmos a especificidade do gênero em questão, que, por vezes, é visto como um texto monologal, ou seja, representa um ato comunicativo de natureza unilateral, não envolvendo a participação direta de outros interlocutores (Grácio, 2016). No entanto, mesmo nesse tipo de texto, é possível identificar a presença de vozes ou perspectivas alheias por meio da interdiscursividade (Grácio, 2016, p. 33, *apud* Correia, 2022, p. 147), que pode se manifestar por meio de expressões concessivas e adversativas, por exemplo, utilizadas como estratégias para antecipar argumentos contrários, fazer ressalvas ou apresentar refutações. Assim, embora o texto dissertativo-argumentativo seja produzido em situação de interlocução em que não há resposta direta do leitor, ele não se constitui como um enunciado isolado. O participante projeta uma imagem do corretor como alguém que espera uma argumentação clara, coerente e socialmente

⁵ As formações ideológicas podem ser compreendidas como conjuntos de elementos simbólicos que atuam como forças em disputa dentro do campo ideológico de uma determinada sociedade. Essas formações exercem influência sobre os modos de produção de sentido e estão em constante tensão com outras formações concorrentes. No interior das formações ideológicas, encontram-se as formações discursivas, as quais delimitam, em determinado momento histórico e sob determinadas condições, o que é possível e aceitável dizer. Conforme Pêcheux (1995, p. 160), as formações discursivas são aquelas que, em uma dada formação ideológica, determinam os enunciados que podem ser produzidos sob formas como discursos políticos, panfletos e sermões, por exemplo.

engajada, o que orienta suas escolhas linguísticas e discursivas. Nesse sentido, a argumentação apresenta certa unilateralidade formal, uma vez que o corretor não intervém diretamente no processo argumentativo, mas, ainda assim, o autor do texto considera antecipadamente esse interlocutor, mobilizando estratégias persuasivas para construir sua tese e justificar seu ponto de vista, em consonância com as expectativas institucionais que regem a avaliação.

Desse modo, buscaremos, na análise das redações da Cartilha de 2024, identificar a presença de elementos que marquem a posição discursiva de quem escreve o texto, destacando, principalmente, os aspectos ligados à Competência 3, que é avaliada de acordo com os critérios a seguir:

Quadro 2. Matriz de avaliação da Competência 3 na redação Enem

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 ponto	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Fonte: Cartilha do Participante (Brasil, 2024, p. 24).

Cabe apontar que a Competência 3 focaliza essencialmente a capacidade argumentativa do participante. Isso significa que é avaliado o modo como o estudante seleciona, relaciona e organiza informações, fatos, opiniões e argumentos, de maneira lógica e coerente, para defender um determinado ponto de vista sobre o tema proposto. Ou seja, o objetivo da Competência 3 é verificar se o participante consegue elaborar um projeto de texto claro e articulado, no qual as ideias sejam

não apenas apresentadas, mas interligadas em uma sequência lógica, sem contradições internas e externas, lacunas argumentativas ou informações desconexas.

Avaliar a coerência interna significa observar se há uma progressão de ideias bem estruturada, em que cada parte contribui para o desenvolvimento da tese central, sem haver mudanças de opinião injustificadas. Já a coerência externa refere-se à relação entre as ideias apresentadas e o mundo real. Ou seja, trata-se da adequação do conteúdo do texto à realidade concreta, que pode ser analisada quando o autor mobiliza saberes diversos, como fatos históricos, dados científicos e fenômenos sociais, de forma verossímil, consistente e pertinente ao tema proposto. Essa adequação exige que o texto esteja em harmonia com o conhecimento de mundo do leitor, respeitando os limites do que é considerado amplamente aceito em determinado contexto.

Assim, argumentos, exemplos e repertórios utilizados pelo candidato precisam fazer sentido fora do universo do próprio texto. É necessário haver diálogo de maneira lógica com a realidade, mostrando que o autor compreende a complexidade dos assuntos abordados e é capaz de se posicionar criticamente diante deles.

Se as evidências apresentadas estiverem alinhadas às ideias defendidas, maior será a capacidade de convencer o leitor e cumprir os objetivos argumentativos da redação. Um texto com falhas de coerência pode apresentar contradições com a realidade, disseminar desinformação ou enfraquecer a própria tese defendida, o que compromete sua qualidade e pode impactar negativamente na nota da Competência 3.

Ademais, é necessário que o candidato explicita as relações entre os argumentos escolhidos, estabelecendo conexões claras entre causas e consequências, comparações e exemplificações, de modo que o corretor consiga identificar um encadeamento coerente e uma progressão lógica da argumentação. Espera-se, dessa forma, que o participante apresente um raciocínio que demonstre planejamento prévio, em que cada parágrafo corresponda a uma etapa argumentativa bem definida, culminando em uma conclusão coerente e articulada com a tese inicialmente apresentada. Exige-se que o candidato esteja atento à seleção das informações que comporão sua redação, avaliando a relevância e a pertinência desses dados para a defesa da tese proposta. O objetivo central dessa competência é, por fim, garantir que o texto evidencie uma organização estratégica das informações escolhidas, refletindo uma postura consciente e crítica diante do tema apresentado na prova.

No decorrer das análises realizadas neste trabalho, dedicaremos especial atenção aos elementos

discursivos que revelem essa capacidade argumentativa, destacando os mecanismos que os estudantes utilizaram para explicitar suas posições e reforçar a coerência interna dos textos produzidos. Esses aspectos são fundamentais para que o texto seja percebido como logicamente estruturado e eficaz em sua proposta argumentativa.

Dessa forma, a Cartilha do Participante atua como um documento que estabelece critérios objetivos de correção e um modelo textual, uma vez que difunde e consolida uma maneira específica de escrever no contexto escolar. Reforçamos, portanto, que seu uso em sala de aula, se for pautado em uma abordagem crítica, pode contribuir para o desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes, sempre sinalizando que não é recomendado trabalhar com a reprodução mecânica de fórmulas, mas refletir sobre os efeitos de sentido produzidos pela linguagem e os papéis sociais assumidos no ato de escrever.

Com base nessa perspectiva, passamos agora à análise de um texto dissertativo-argumentativo que recebeu a nota máxima na redação do Enem 2023 e foi utilizada como exemplo na Cartilha do Participante de 2024. A escolha desse material justifica-se por sua relevância enquanto exemplar de alto desempenho, tal como reconhecido pelos critérios oficiais de correção presentes na Cartilha do Participante. A análise será orientada pelas contribuições teóricas de Bakhtin e da Análise do Discurso, de modo a evidenciar como o enunciado constrói-se a partir de vozes sociais, formações ideológicas e estratégias argumentativas, que articulam conteúdo temático, construção composicional e estilo. Observando esses aspectos, busca-se compreender os aspectos técnicos da produção textual, além de refletir sobre os posicionamentos assumidos pelo sujeito na construção do texto e sobre as eventuais lacunas argumentativas presentes em textos do material.

2.2 Análise de um texto disponibilizado na Cartilha do Participante de 2024: falhas argumentativas

Para a construção de um texto dissertativo-argumentativo, é exigido do candidato o domínio da norma-padrão e do gênero textual, mas também a capacidade de articular raciocínios logicamente consistentes. Vale pontuar que a qualidade argumentativa de um texto está diretamente relacionada à clareza de suas premissas, à progressão lógica das ideias e à coerência entre tese e fundamentação.

Por isso, reconhecer e evitar falácias⁶ é essencial para a elaboração de textos sem falhas argumentativas.

Contudo, é preciso considerar que desvios desse tipo podem não ser percebidos por causa da linguagem persuasiva com que textos argumentativos são formulados. Se consideramos o texto Enem, há ainda o problema ligado à estrutura, ou seja, a fixação de modelos prontos pode fazer com que os problemas argumentativos sejam pouco considerados, reforçando a ideia de que as falácias são sustentadas justamente em sua aparência de legitimidade, o que as torna recorrentes em discursos políticos e midiáticos, por exemplo. Por essa razão, nesta seção enfatizaremos as falhas argumentativas, sobretudo as falácias, que são o ponto de partida da proposta didática que será desenvolvida no capítulo a seguir. Nesse sentido, a escolha desse tema visa promover uma leitura crítica das estratégias argumentativas presentes no cotidiano e estimular o reconhecimento de padrões que enfraquecem o discurso, mesmo quando revestidos de lógica aparente.

A redação analisada é de autoria de Ana Luiza Teodoro Coutinho Loureiro⁷. Vale sublinhar que o texto é referente ao tema do Enem de 2023: “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”. Para fazer o estudo do texto, selecionaremos trechos dos parágrafos de desenvolvimento, de modo a chamar a atenção aos acertos e às falhas na sustentação do ponto de vista defendido. Desse modo, é preciso ressaltar que as observações poderiam ser voltadas a diversas questões, mas, em razão da extensão e do objetivo deste trabalho, serão considerados os usos de argumentos dos tipos a seguir:

- Argumento dos inseparáveis: não há A sem B: “Esse tipo de argumento visa associar duas situações ou dois termos de maneira inseparável, ou seja, um não pode existir sem o outro” (Emediato, 2014, p. 182).
- Argumento de autoridade: aquele em que o enunciador utiliza “da chancela de uma autoridade respeitada ou de um especialista num dado assunto para sustentar seu ponto de vista” (Fiorin, 2015, p. 176).
- *Secundum quid* ou generalização apressada: quando “de uma proposição singular, aquela

⁶ De acordo com Irving Copi, uma falácia é uma forma de raciocínio incorreto que se reveste de um teor persuasivo tal que lhe é conferida aparente correção (Copi, 1968, p. 73). Dessa forma, são considerados falaciosos os argumentos que, embora pareçam válidos em um primeiro momento, revelam-se enganosos ou inconsistentes quando submetidos a uma análise mais cuidadosa.

⁷ A cópia integral do texto pode ser conferida na seção de anexos – Anexo 1.

que se refere a um único ser, conclui-se de uma verdade universal” (Fiorin, 2015, p. 213).

No segundo parágrafo da redação, a participante afirma:

Isso ocorre porque, de acordo com o corpo social estabelecido, a essência cuidadosa é algo inerente ao feminino, muitas vezes associada à maternidade. Todavia, essa característica é construída e imposta às mulheres, que são frequentemente moldadas – assim como elucidado por Simone de Beauvoir: “Não se nasce mulher, torna-se” (Brasil, 2024, p. 44).

Vale pontuar que a expressão “corpo social estabelecido”, utilizada no trecho, revela uma tentativa de referir-se às normas e expectativas culturais que regem os papéis de gênero na sociedade. Porém, nota-se que a formulação é vaga, deixando em aberto quem compõe esse grupo e de que maneira ele atua na construção social do que é ser mulher. A autora parece querer abordar a dimensão cultural que associa o cuidado à figura feminina, especialmente por meio da maternidade, mas não aprofunda o conceito nem explicita os mecanismos pelos quais essa imposição concretiza-se. Faltam, assim, referências mais claras aos agentes e instituições responsáveis por reforçar tais valores, assim como uma problematização mais incisiva sobre a cultura patriarcal que sustenta essa construção.

Ao sinalizar que “a essência cuidadosa é algo inerente ao feminino”, sugere-se, ainda que de forma implícita, que o cuidado faz parte da natureza da mulher. Esse tipo de construção argumentativa transforma um papel social historicamente atribuído (cuidar) às mulheres em uma suposta característica biológica. Apesar de haver uma tentativa de marcar que essa tarefa é estabelecida de acordo com a cultura, por exemplo, a candidata não recorre aos estudos antropológicos para romper com o pensamento de senso comum trazido anteriormente. No lugar, recorre-se a um argumento de autoridade (Fiorin, 2015), uma vez que, no trecho, é mencionada uma frase da filósofa Simone de Beauvoir. Por mais que essa autora tenha efetivamente trazido contribuições muito importantes para o feminismo, o argumento não foi suficiente para comprovar o ponto de vista apresentado anteriormente.

Ainda no segundo parágrafo, conclui-se que o trabalho doméstico “é visto como uma obrigação da mulher, e não como um trabalho de fato, o que, por conseguinte, gera a desvalorização de tão importante exercício.” (Brasil, 2024, p. 44). Entretanto, não há fundamentação, dados ou elementos que comprovem a relação de causa e consequência, o que, por sua vez, pode ser visto como uma generalização apressada (Fiorin, 2015), já que faltam evidências que sustentem a relação apresentada.

No terceiro parágrafo, é trazido pela participante:

Ademais, o cuidado não é percebido com valor de mercado. Isso, porque não é uma atividade altamente lucrativa e produtiva, do ponto de vista mercadológico, o que, segundo Byung Chul-Han em "A Sociedade do cansaço", são fatores valorizados nos dias atuais. Esse panorama se dá pela lógica capitalista que norteia as relações de trabalho no mundo hoje, priorizando o lucro de indústrias e empresas em detrimento do cuidado com pessoas – majoritariamente exercido por mulheres [...]. (Brasil, 2024, p. 44)

A afirmação de que o cuidado “não é percebido com valor de mercado” expressa uma crítica pertinente à lógica produtivista do capitalismo contemporâneo, todavia, do ponto de vista argumentativo, há lacunas quanto à defesa do ponto de vista. Ao apresentar essa ideia de maneira generalizante, falta especificar quem o percebe assim, ou seja, de qual contexto fala-se, o que faz com que o argumento seja enfraquecido por sua falta de precisão. O problema pode ser observado do ponto de vista linguístico também, considerando que a ausência de um substantivo – como o Estado, o mercado, a mídia ou a própria sociedade – dificulta a responsabilização e a possibilidade de contestação da ideia, tornando-a vaga. Além disso, a noção de "valor de mercado" exige maior qualificação: trata-se de valor econômico ou simbólico?

É preciso mencionar que há também uma lacuna quando se diz “priorizando o lucro de indústrias e empresas em detrimento do cuidado com pessoas”. O lucro do setor industrial não gera, necessariamente, falta de cuidado com pessoas. Isso pode ser configurado como falácia causal, pois não há comprovação de que a causa da negligência com o cuidado pode ser atribuída ao ganho financeiro de corporações. Ou seja, nessa visão, o benefício financeiro está sempre associado à falta de cuidado, o que pode ser visto como um argumento do tipo “Não há A sem B” (Emediato, 2014).

De acordo com os critérios de avaliação da Competência 3 da matriz de correção do Enem, espera-se que o participante articule “informações, fatos e opiniões em defesa de um ponto de vista” (Brasil, 2024). A presença de falhas argumentativas e de falácias compromete, segundo o material do Inep, essa articulação, uma vez que enfraquece a consistência do ponto de vista defendido. É possível que a solidez estrutural justifique a nota máxima atribuída ao texto, já que foram localizadas falhas argumentativas ao longo do texto. Inicialmente, o leitor pode ter a impressão de estar diante de ideias coesas e de uma argumentação que se sustenta. No entanto, ao se examinar com mais atenção a progressão das ideias, torna-se evidente a fragilidade do desenvolvimento argumentativo. Há diversas lacunas no raciocínio, manifestadas por afirmações que não são

suficientemente justificadas ou fundamentadas, com a presença de saltos lógicos, em que conclusões são apresentadas sem o devido encadeamento com as premissas que as antecedem, comprometendo a consistência do texto. Em alguns trechos, observamos que essa ausência de rigor argumentativo se traduz na utilização de falácias, como generalizações apressadas e apelos à autoridade, que, por sua vez, enfraquecem o discurso e reduzem a complexidade dos fenômenos tratados. Ou seja, embora o texto demonstre domínio da forma esperada pela proposta do Enem, falta densidade crítica e profundidade analítica, resultando em uma argumentação frágil.

Cabe destacar que a análise realizada neste capítulo demonstrou como, mesmo em textos que obtiveram a pontuação máxima, podem ocorrer desvios argumentativos, o que demonstra um problema em relação aos critérios de correção estabelecidos no documento oficial e o que é efetivamente avaliado. Isso pode ser atribuído também ao espaço insuficiente de escrita (máximo de 30 linhas), que não favorece o aprofundamento das ideias apresentadas. Além disso, vale mencionar que o texto dissertativo-argumentativo, adotado desde a primeira edição do Enem, favorece o foco na estrutura textual. Assim, o trabalho com o discurso, por vezes, é colocado em segundo plano por alunos, professores e materiais didáticos.

No capítulo seguinte, apresentaremos uma proposta didática que tem como foco o ensino da argumentação a partir de práticas que extrapolam os limites do modelo exigido pela redação do Enem. É importante destacar que, apesar dos problemas mencionados, não cabe ao professor abandonar o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, mas oferecer caminhos que possibilitem o preparo do aluno para o Enem e para o vestibular de forma a incentivar sua participação ativa nas diversas esferas da vida. Assim, serão exploradas estratégias que promovam a argumentação em contextos reais de interação – como a produção de outros gêneros textuais e a análise crítica de discursos circulantes na mídia –, com o objetivo de desenvolver uma competência argumentativa que não se limite à lógica avaliativa do exame, mas que contribua para sua atuação ética e reflexiva na sociedade.

3 PROBLEMATIZANDO A ARGUMENTAÇÃO EM OUTROS CONTEXTOS

3.1 O uso de mídias digitais no ensino da argumentação em sala de aula

Como parte de uma investigação mais ampla sobre as dificuldades enfrentadas por alunos do EM na construção de argumentos em dissertações escolares – especialmente aquelas pautadas pelo modelo dissertativo-argumentativo exigido pelo Enem –, esta proposta didática propõe o uso de um vídeo do *TikTok* como texto-base para análise crítica e desenvolvimento da competência argumentativa. O uso desse recurso está relacionado à proximidade do aluno com a rede social mencionada, que, normalmente, é associada à criação de tendências comportamentais e ao uso de uma linguagem jovial. Nesse sentido, a proposta busca aproximar o estudante do diálogo relacionado ao estudo da redação escolar.

A escolha, por utilizar um gênero digital como ponto de partida pedagógico, fundamenta-se no pressuposto de que práticas sociais de linguagem vivenciadas cotidianamente pelos estudantes em redes sociais (como o consumo de vídeos de curta duração, opinativos ou informativos) constituem terreno fértil para a promoção de letramentos múltiplos e críticos. Assim como Fonseca,

em nossa concepção, é possível adotarmos uma perspectiva multimodal para contemplar essa habilidade, utilizando e integrando múltiplos modos de comunicação e expressão para entender e produzir mensagens. À vista disso, podemos combinar texto, imagem, som, gestos e outros recursos semânticos para criar mensagens mais ricas e profundas. Compreendemos, portanto, ser necessária uma compreensão mais ampla de como as pessoas se comunicam em um mundo altamente digital e visual. O recurso audiovisual, pode, assim, ser utilizado para a didatização do gênero textual dissertativo-argumentativo (Fonseca, 2024, p. 50).

Nesse sentido, tais instrumentos, a exemplo de vídeos curtos e textos disponíveis em plataformas digitais, apresentam-se como uma oportunidade didática estratégica. Ao identificar e desconstruir recursos argumentativos sensacionalistas nos meios digitais, os alunos podem não apenas ampliar sua consciência linguística e discursiva, mas também refinar sua capacidade de produzir argumentos consistentes, bem fundamentados e socialmente relevantes. Isso pode ser importante não apenas para a trajetória escolar do aluno, mas também para a formação de cidadãos atentos a questões sociais e políticas que extrapolam o contexto escolar.

O trabalho com a análise de um vídeo do *TikTok*, que apresenta falácias e informações incorretas, tem como principal objetivo desenvolver a competência de leitura crítica (Possenti, 2002) dos

estudantes do EM, elemento fundamental para que possam interagir de forma ética e responsável com os múltiplos discursos que permeiam a sociedade contemporânea. O vídeo escolhido apresenta uma série de afirmações categóricas que, mesmo revestidas de aparente autoridade e apelo emocional, carecem de fundamentação científica. Inicialmente, afirma-se que “qualquer alimento tostado ou queimado faz mal”, estabelecendo uma generalização absoluta que ignora os diversos contextos em que alimentos passam por processos de aquecimento.



Frames do vídeo “Os benefícios do leite cru para a saúde”.

Fonte: Gebin, 2024.

Essa afirmação desconsidera que a temperatura de pasteurização lenta do leite atinge os 63°C. Assim, isso se configura uma falácia da generalização apressada (Fiorin, 2015), que deve ser problematizada com os alunos no processo de aprendizagem da argumentação.

Além disso, a afirmação de que a “pasteurização acaba com tudo de bom que tem no leite” adota um tom alarmista e hiperbólico, que busca provocar medo no interlocutor e pode gerar uma compreensão errada sobre o processo. O uso da expressão “tudo de bom” apela ao emocional e não se sustenta em evidências científicas.



Frames do vídeo “Os benefícios do leite cru para a saúde”.

Fonte: Gebin, 2024.

A pasteurização é um processo comprovadamente eficaz na eliminação de micro-organismos patogênicos, como a Salmonella, pois

é um dos alimentos nutricionalmente mais completos, sendo um importante substrato para microrganismos, o tornando altamente perecível. Por essa razão a pasteurização é de fundamental importância para eliminar a microbiota patogênica e parte da microbiota deteriorante do leite (Mata *et al.*, 2012, p. 66).

A sequência de falas no vídeo inclui também a alegação de que a pasteurização “deixa o alimento ainda mais pobre”, o que é uma afirmação vaga, de modo que recorre a um vocabulário subjetivo e impreciso para sustentar uma ideia de empobrecimento do leite sem qualquer quantificação ou referência empírica.



Frames do vídeo “Os benefícios do leite cru para a saúde”.
Fonte: Gebin, 2024.

Trata-se de um exemplo de como a linguagem imprecisa pode ser utilizada como recurso retórico para induzir o público a conclusões infundadas, e isso também pode ser explorado com os alunos, de modo que percebam que o uso de vocábulos imprecisos deve ser evitado. Assim, é válido pontuar o papel da linguagem na construção de argumentos convincentes e a importância da clareza e da especificidade na elaboração de argumentos válidos.

Outro ponto de atenção no vídeo é a referência a uma “comunidade antiga de *bodybuilder* que afirma que leite cru é bom para o ganho de massa muscular”. Nesse momento, o discurso recorre a uma estratégia de apelo à autoridade ao tomar como base a opinião de um grupo com certa reputação em um domínio específico. Entretanto, em nenhum momento o autor nomeia um integrante da comunidade mencionada com formação adequada para sustentar a ideia defendida.

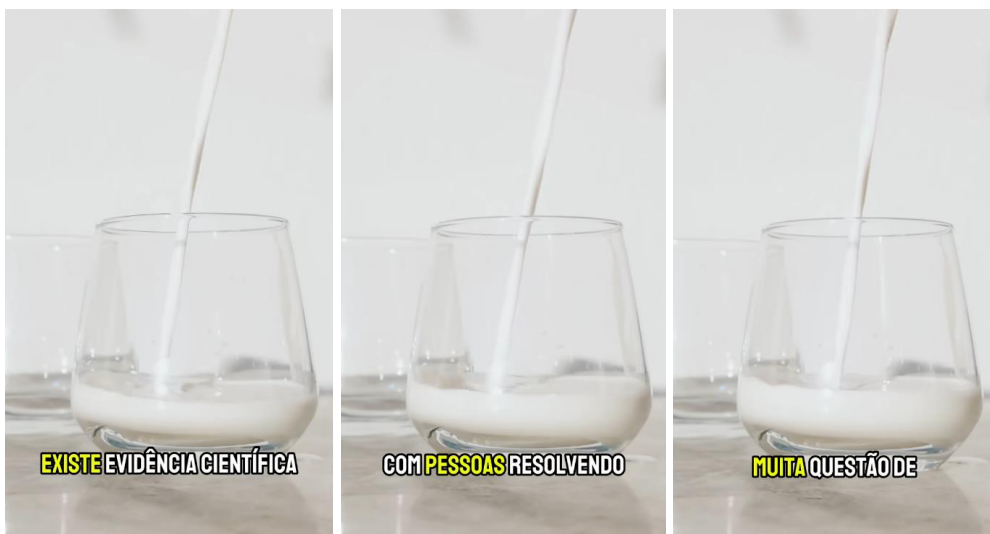


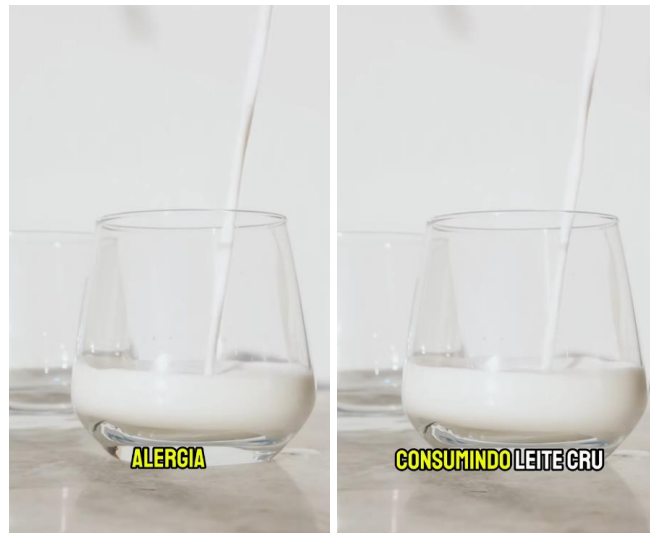


Frames do vídeo “Os benefícios do leite cru para a saúde”.
Fonte: Gebin, 2024.

Atribuir valor científico à experiência empírica de fisiculturistas, desprovida de validação acadêmica, é uma forma de conferir legitimidade a um argumento que parece não estar baseado em estudos com rigor metodológico. Essa estratégia pode ser desconstruída em sala de aula, promovendo o desenvolvimento do senso crítico dos alunos diante de informações que circulam com aparente credibilidade em espaços não científicos.

O vídeo segue com a afirmação de que “leite cru ajuda no controle de alergias”, mas a informação é apresentada de forma descontextualizada e, mais uma vez, não há comprovação do que foi dito.





Frames do vídeo “Os benefícios do leite cru para a saúde”.
Fonte: Gebin, 2024.

Ademais, os riscos associados ao consumo de leite cru – como infecções bacterianas graves – não são considerados, o que pode promover a desinformação acerca da gravidade da ingestão do produto em condições inadequadas.

Por fim, a afirmação de que “se você comer um fígado de boi cru, você não vai ter absolutamente nada” é extremamente perigosa do ponto de vista da saúde pública. A minimização dos riscos reais associados ao consumo de carne crua – como a possibilidade de contrair parasitoses, toxoplasmose ou contaminações bacterianas – promove uma falsa sensação de segurança, que foi embasada em uma experiência pessoal ou em uma visão distorcida da realidade. O uso da expressão “absolutamente nada” é generalizante e elimina qualquer margem para dúvida ou exceção.



Frames do vídeo “Os benefícios do leite cru para a saúde”.
 Fonte: Gebin, 2024.

Cabe destacar que a análise crítica das afirmações tendenciosas presentes no vídeo sobre a pasteurização do leite permite não apenas discutir o conteúdo científico envolvido, mas, sobretudo, desenvolver competências argumentativas nos alunos. Nesse sentido, a proposta didática que parte deste trabalho visa promover a capacidade de identificar falácias, avaliar fontes, reconhecer estratégias retóricas enganosas e construir contra-argumentos embasados em dados confiáveis. O ensino da argumentação, nesse contexto, adquire um papel central na formação de sujeitos autônomos, capazes de participar ativamente nos debates sociais e científicos que definem o mundo contemporâneo a partir de informações embasadas.

O desenvolvimento desta etapa ancora-se na articulação entre discussão inicial, análise crítica dos

argumentos apresentados no vídeo, educação midiática e produção textual. Composta por cinco aulas, a proposta conduz os alunos do contato inicial com um vídeo sobre a pasteurização do leite – carregado de argumentos falaciosos e informações pseudocientíficas – à elaboração de contra-argumentos e produções autorais em formato de textos opinativos.

A análise comparativa entre o discurso problemático do vídeo e os textos-modelo da Cartilha do Participante do Enem constitui um momento crucial de problematização pedagógica. Essa etapa pretende desnaturalizar a concepção estreita de redação escolar difundida pelo exame, que tende a reduzir a argumentação a uma estrutura fixa e previsível. Como alerta Azevedo *et al.* (2023), a prática argumentativa não é restrita a um campo social específico; ela pode ocorrer no ambiente familiar, quando os filhos questionam alguma regra imposta pelos pais, ou pode surgir em interações linguísticas e discursivas complexas, com planejamento estratégico relacionado ao contexto comunicativo dos falantes.

A atividade visa promover a mobilização de conhecimentos interdisciplinares, o uso consciente de fontes de informação confiáveis e a prática de argumentação, aspectos essenciais tanto para a formação crítica quanto para a realização de produções textuais no contexto do Enem. Logo, para a realização desta etapa, é fundamental responder à seguinte questão metodológica: de que maneira o confronto com discursos desinformativos em redes sociais pode contribuir para a qualificação da argumentação em textos escolares? É preciso, por fim, sinalizar que a proposta didática aqui descrita não é capaz de exaurir a complexidade da problemática, mas propõe-se como um exercício de conexão entre práticas sociais de linguagem e os objetivos formativos da escola.

3.2 Proposta didática

O conceito de sequência didática diz respeito a um conjunto organizado de atividades planejadas com o objetivo de ensinar um gênero textual específico. Essa ideia foi introduzida por Dolz, Noverraz e Schneuwly na obra *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* (1998). No Brasil, a publicação ganhou notoriedade com o artigo ‘Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento’, traduzido por Rojo e Cordeiro (2004). O modelo é estruturado de forma progressiva, visando ao desenvolvimento das competências dos alunos relacionados à leitura, produção e compreensão de textos pertencentes a esses gêneros.

Com as atividades organizadas de maneira progressiva e articulada, o objetivo de desenvolver as

competências discursivas dos alunos é favorecido, permitindo-lhes dominar as características estruturais, funcionais e linguísticas de um determinado gênero textual. Para os docentes, a adoção dessa abordagem representa um avanço significativo, pois possibilita uma atuação mais reflexiva, planejada e coerente com os objetivos educacionais voltados à formação de sujeitos críticos e competentes no uso da linguagem.

A organização de uma sequência didática permite que o ensino seja dado a partir de situações reais de uso da língua, superando práticas pedagógicas descontextualizadas e centradas apenas na memorização de regras gramaticais. Assim, o conteúdo ganha uma dimensão social, comunicativa e funcional, de modo que os alunos são inseridos em práticas de leitura e escrita com propósito, sentido e relevância social. Além disso, com a produção inicial, as intervenções pedagógicas e a reescrita, o professor consegue acompanhar o progresso individual dos alunos, de modo a identificar dificuldades específicas e propor estratégias adequadas de intervenção.

Para executar uma sequência, é necessário elaborar atividades de preparação, que ativam o conhecimento prévio dos alunos e introduzem o gênero textual trabalhado. Em seguida, de acordo com os autores, deve haver uma situação de produção inicial que permita avaliar o nível de domínio prévio da turma. Depois, acontecem as atividades de ensino-aprendizagem, envolvendo as reflexões linguísticas e os exercícios de reescrita. Por fim, os alunos realizam a produção final, que é uma nova produção do gênero com base no que foi aprendido ao longo das etapas anteriores. Desse modo, é possível fazer uma avaliação do progresso do aluno em cada passo da tarefa.

Ainda que o trabalho desenvolvido pelos autores da Escola de Genebra seja amplamente reconhecido por sua contribuição ao ensino de gêneros textuais, sua aplicação direta em contextos educacionais diversos exige adaptações significativas. No desenvolvimento deste trabalho, optou-se por seguir alguns dos princípios gerais dessa abordagem, como a centralidade da organização progressiva das atividades, porém com modificações estruturais que se mostraram mais adequadas à realidade da turma envolvida.

Dessa forma, é válido sinalizar que uma das principais alterações em relação à proposta original é a ausência da produção inicial, normalmente utilizada na etapa diagnóstica da sequência didática. Para Dolz *et al.* (2004), essa etapa tem como função avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero em foco, a fim de orientar as intervenções pedagógicas subsequentes. No entanto, no caso deste trabalho, a percepção de que a atividade não era norteadada exclusivamente pela escrita

de um texto modelo Enem fez com que houvesse a necessidade de reorganização da proposta didática.

Em vez de iniciar com uma produção escrita, optou-se por uma abordagem dialógica, já que, nas primeiras aulas, os alunos assistirão a um vídeo disponível em uma rede social e, a partir dele, participarão de discussões orientadas sobre os problemas apresentados. Com essa etapa introdutória, deseja-se fomentar o pensamento crítico, mobilizar conhecimentos prévios sobre os temas em pauta e, gradativamente, introduzir os elementos discursivos dos gêneros que serão trabalhados. Depois dessa etapa, os alunos serão conduzidos à produção de textos dissertativo-argumentativos e, posteriormente, à elaboração de *posts* informativos voltados para mídias sociais, com o propósito de ampliar o alcance e a aplicação prática do conteúdo produzido.

Desse modo, embora o trabalho se inspire nos fundamentos teóricos da sequência didática proposta por Dolz *et al.* (2004), ele se distancia de sua aplicação mais rígida, uma vez que assume um caráter mais flexível e responsivo aos objetivos desejados. Por fim, vale destacar que essa escolha metodológica está alinhada com perspectivas mais recentes sobre o ensino de gêneros, que reconhecem a importância de adaptar as propostas pedagógicas ao contexto sociocultural, a exemplo do trabalho de Freitas (2006), que evidencia que, quando os alunos ainda não conhecem um determinado gênero textual, solicitar uma produção inicial pode não ser a estratégia mais eficaz.

Na experiência coordenada por Freitas (2006), com turmas do EM de uma escola pública, notou-se que os estudantes não dominavam as estratégias argumentativas exigidas na escrita formal. Diante disso, a proposta inspirada na Escola de Genebra precisou ser adaptada: o processo teve início com atividades voltadas à leitura e compreensão do gênero trabalhado, o artigo de opinião, enfatizando seus aspectos estruturais e discursivos. Em seguida, os alunos foram orientados a identificar as estratégias argumentativas presentes nos textos lidos, para só então serem conduzidos à produção escrita do gênero. Como resultado, os textos produzidos ao final do projeto foram publicados em um jornal de grande circulação local. Essa situação demonstra que, em certos contextos, o ensino de um gênero escrito pode começar pelo desenvolvimento da leitura crítica e pela compreensão de sua organização textual antes de se partir para a produção. Sendo assim, optamos por chamar a etapa desenvolvida nesta seção de “proposta didática”.

Proposta didática	
Introdução	<p>O gênero textual <i>vlog</i>, normalmente veiculado em redes sociais, faz parte do cotidiano social na atualidade. Em meio à diversidade de conteúdos, a presença de vídeos de curta duração relacionados à disseminação de informações, os quais estão relacionados ao âmbito político, social, econômico, científico e cultural, é um notável canal de veiculação de informação. Entretanto, alguns desses conteúdos podem apresentar informações falsas ou controversas.</p> <p>Assim, é preciso desenvolver estratégias com os alunos para identificar argumentos falhos presentes em contextos diversos, uma vez que os jovens estão, cada vez mais, inseridos no mundo virtual. Nessa perspectiva, a escola torna-se, então, um espaço responsável por discutir a argumentação, de modo a abordar problemas relacionados à prática e, como consequência, melhorar a produção de redações escolares.</p> <p>O presente trabalho busca, dessa maneira, apresentar uma proposta didática voltada ao ensino e à discussão de lacunas argumentativas, que devem ser evitadas, pois, conforme sinalizado no material disponibilizado pelo Inep aos alunos participantes do Enem,</p> <p style="text-align: center;">um bom desenvolvimento pode ser feito por meio de exemplos, definições, comparações, analogias, estatísticas etc. De qualquer modo, ele precisa sempre ser relacionado ao ponto de vista que orienta seu projeto de texto, a fim de que nenhuma informação pareça solta ou confusa. Por haver um número limite de linhas, a seleção de informações a serem utilizadas em seu projeto de texto deve ser feita com cuidado. É preciso escolher os melhores argumentos e fazer todos os desdobramentos necessários das informações, dos fatos e das opiniões, para que não fiquem lacunas de sentido a serem preenchidas pelo(a) leitor(a) (Brasil, 2024, p. 22).</p> <p>Assim, é pertinente propor atividades práticas que levem os alunos à interpretação e à reflexão ligada ao que foi debatido, uma vez que isso estimula os alunos a processar as informações lidas no cotidiano ou no ambiente escolar de forma crítica. Portanto, ao propor tarefas que exigem interpretação – como análise de textos e <i>vlogs</i>, produção de textos e debates – o professor favorece o</p>

	desenvolvimento do pensamento autônomo e da argumentação, o que também incentiva a escuta ativa e o respeito por diferentes pontos de vista, competências fundamentais na formação cidadã.
Objetivos	<p>Como principais objetivos das aulas e atividades propostas neste trabalho, têm-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos a partir da análise crítica de conteúdos digitais, promovendo o letramento midiático e científico. • Identificar e analisar informações sensacionalistas: desenvolver habilidades voltadas ao reconhecimento de recursos argumentativos falhos, como a presença de fontes não verificáveis. • Promover a produção de textos: capacitar os estudantes para que produzam textos argumentativos fundamentados em fontes confiáveis.
Tipo de aula	Aula presencial/dialogada.
Público-alvo	Primeiro ano do EM.
Habilidades da BNCC	<p>(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.</p> <p>(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à</p>

	<p>variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.</p> <p>(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).</p> <p>(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, <i>vlogs</i> de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (<i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e <i>booktuber</i>, entre outros.</p>
<p>Número de aulas e material necessário</p>	<p>Número de aulas: 5 aulas de 50 minutos cada.</p> <p>Materiais: computador, projetor de vídeo, cópias do trecho do artigo científico, papel e caneta para realizar a atividade.</p>
<p>Passo a passo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aula 1 – Exibição do vídeo e discussão inicial <p>Nesta aula, os alunos serão apresentados ao vídeo intitulado “Os benefícios do leite cru para a saúde” (disponível em: https://www.tiktok.com/@cetosaudavel/video/7444685730439367992). Para isso, a aula deverá ser iniciada com a discussão rápida, de modo a questionar se os estudantes já entraram em contato com informações falsas em redes sociais.</p>

Além disso, vale a pena questionar se eles tiveram a percepção de que o vídeo era problemático instantaneamente ou se isso ocorreu depois de um tempo.

Em seguida, é importante que haja, em conjunto, o reconhecimento dos argumentos falaciosos, a fim de estimular o pensamento crítico. Nesse diálogo inicial, é importante ativar os conhecimentos prévios dos estudantes e desnaturalizar a percepção ingênua sobre os discursos que circulam nas mídias sociais. Em seguida, o professor deverá apresentar noções básicas sobre construção argumentativa, incluindo o conceito de falácia, com exemplos cotidianos que favoreçam a compreensão. Assim, a turma será convocada a discutir o conceito de argumentação, o que é importante para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Depois disso, em grupos de 4 pessoas, eles deverão identificar o tema central do vídeo, listar os argumentos utilizados, apontar possíveis falácias e justificar suas escolhas. Os estudantes deverão, juntos, responder às seguintes perguntas:

- a) Quais são os argumentos utilizados pelo autor do vídeo?
- b) Esses argumentos se sustentam? Por quê?
- c) O autor utiliza fontes de pesquisa confiáveis? Façam a verificação.

Ao final da aula, será realizada uma partilha no quadro, em que, coletivamente, será construída uma tabela comparativa destacando argumentos válidos e falaciosos.

- **Aula 2 – Investigação em outras fontes**

Na segunda aula, os alunos deverão conhecer o processo de pasteurização do leite, de modo a produzir contra-argumentos com base em fontes confiáveis. Para isso, o professor poderá disponibilizar um vídeo ou texto que trate do assunto e discuta a questão com base em informações comprovadas. Como sugestão, recomenda-se que os alunos leiam trechos do artigo científico (disponível no

Anexo 2) *Leite e alguns de seus derivados – da antiguidade à atualidade*⁸ (Leite et al., 2006)

Espera-se que os alunos façam a leitura de trechos selecionados pelo professor do artigo científico mencionado para perceberem como o vídeo assistido reforça percepções equivocadas sobre temas de saúde pública. O vídeo analisado recorre a falácias como o apelo à natureza (a crença de que um produto natural é automaticamente melhor ou mais saudável do que um que passou por tratamento) ou falsas causalidades, ao atribuir problemas de saúde à pasteurização sem qualquer base científica.

Por outro lado, o artigo científico fornece uma visão embasada na história do processo de pasteurização e em evidências experimentais sólidas. Ao apresentar o contexto histórico das descobertas de Louis Pasteur e os avanços tecnológicos no tratamento do leite, o trabalho mostra como a pasteurização foi uma resposta necessária a problemas reais, como a transmissão de doenças infecciosas (tuberculose, brucelose, febre Q) pelo leite cru. Além disso, o artigo não ignora os efeitos do processo sobre o leite – como a perda parcial de cálcio solúvel ou a eliminação de bactérias lácticas benéficas –, mas mostra como a indústria compensa essas perdas por meio de técnicas adequadas, a exemplo da adição de fermentos lácticos e cloreto de cálcio.

Dessa forma, a atividade busca permitir que o aluno compare dois gêneros discursivos com intenções e níveis de confiabilidade distintos: o conteúdo de divulgação digital (no caso, o *vlog*) e o artigo acadêmico. Como isso, a busca por respaldo em evidências proporcionará ao estudante o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade argumentativa, competências desejadas no ensino de produção de textos.

Depois disso, os alunos retornarão à discussão em grupos iniciada na aula anterior, de modo a refletir sobre as informações apresentadas pelo vídeo e pelo

⁸ Apenas os trechos do artigo científico que eram diretamente relevantes para os objetivos da atividade didática foram selecionados e transcritos no anexo, de modo a favorecer a leitura crítica e a análise focada dos alunos. Além disso, ressalta-se que a escrita dos autores foi integralmente preservada nos trechos incluídos, mantendo-se sua forma original para garantir a fidelidade ao texto científico e possibilitar aos alunos o contato autêntico com a linguagem acadêmica.

artigo científico. Há alguma informação que foi refutada pelo artigo científico? Além de responder ao questionamento acima, é interessante solicitar que a turma reformule os argumentos do vídeo, substituindo por informações corretas, com base no texto.

Eles deverão entregar, ao final da aula, o roteiro do vídeo reformulado.

- **Aula 3 – Produção argumentativa**

Tendo como base toda a análise realizada nas aulas anteriores, os alunos serão convidados a redigir um texto dissertativo-argumentativo relacionado ao tema "Caminhos para combater a desinformação na área da saúde no Brasil" (disponível no Anexo 4). Assim, eles serão orientados a elaborar uma tese clara, apresentar, pelo menos, dois argumentos consistentes e evitar falácias ou apelos emocionais. A proposta de redação conta com 4 textos motivadores.

O primeiro aborda a questão da disseminação da desinformação no Brasil e a ameaça aos princípios do SUS – universalidade, equidade e integralidade – ao comprometer o direito à informação sobre a saúde. O segundo apresenta informações sobre uma publicação nas redes sociais e um livro lançado na internet que espalham informações falsas sobre a segurança e a eficácia das vacinas contra a covid-19. As alegações veiculadas não possuem embasamento científico e incluem detalhes sobre uma doença denominada "Doença CoVax", que não existe. O terceiro texto comenta que, além das vacinas, doenças como hipertensão e diabetes também foram alvo de *fake news*. Por fim, o último texto traz uma imagem que emite um alerta do Ministério da Saúde sobre uma informação falsa de que o governo da China supostamente estaria aguardando a aprovação do tribunal para organizar a matança de pacientes acometidos pelo coronavírus.

Espera-se que a discussão feita em sala oriente os alunos a compreenderem como a desinformação pode aumentar a propagação de doenças e gerar riscos à vida da população brasileira. Durante o processo de escrita, o professor pode oferecer

orientações personalizadas, ajudando na formulação de ideias e na organização textual.

- **Aula 4 – Devolução dos textos e correção cruzada**

Após a produção, os textos são trocados entre os colegas para uma revisão colaborativa, incentivando o olhar crítico e a autoavaliação. Os estudantes poderão compartilhar suas redações com a turma, de modo a promover uma reflexão final sobre as dificuldades e os avanços na construção da argumentação.

Nessa etapa, o aluno que estiver com o texto do colega deverá fazer uma leitura atenta, identificando pontos positivos e aspectos que podem ser aprimorados, como a clareza dos argumentos, a organização do texto e a coerência⁹. As observações devem ser feitas de forma construtiva, diretamente no próprio texto ou em anotações à parte, de acordo com critérios estabelecidos (disponível no Anexo 3), com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da escrita do colega e desenvolvimento da própria capacidade de revisão crítica.

- **Aula 5 – Campanha de informação**

Para finalizar o trabalho, os alunos serão convidados a reunir-se em grupos com o objetivo de produzir materiais digitais com base nas discussões realizadas em sala e nas leituras desenvolvidas ao longo da atividade. Os grupos deverão escolher entre duas opções de produção: criar uma sequência de *posts* educativos para o *Instagram* ou elaborar vídeos curtos para o *TikTok*. Independentemente do formato, os alunos deverão, em seus trabalhos, abordar a questão da pasteurização do leite, a fim de disseminar informações verdadeiras sobre o assunto, utilizando uma linguagem acessível, uma vez que o trabalho será publicado nas redes sociais da escola, mas com responsabilidade científica.

⁹ Vale observar que a atenção dedicada à avaliação da argumentação justifica-se pelo propósito central da atividade, que é desenvolver a capacidade dos alunos de construir textos dissertativo-argumentativos com base em informações confiáveis, refletindo criticamente sobre temas relevantes da área da ciência. Ao propor a análise e a produção de um texto sobre a desinformação na área da saúde, a atividade visa não apenas à prática da escrita, mas, sobretudo, à consolidação de competências, exigidas no Enem, como a seleção e organização de ideias, o uso de argumentos consistentes e o estabelecimento de relações lógicas entre as partes do texto. Logo, avaliar esses aspectos permite que o aluno compreenda a importância de fundamentar suas opiniões em dados e fontes confiáveis, especialmente diante da circulação de conteúdos falaciosos nas redes sociais.

	<p>Por isso, é importante orientar os alunos, de modo que os conteúdos sejam baseados em informações verificadas, com referências claras a dados ou conceitos abordados durante a atividade, como os princípios da pasteurização, a importância do combate à desinformação e a necessidade de buscar fontes confiáveis. Ao divulgar esses materiais nos canais digitais da escola, busca-se ampliar o alcance das reflexões promovidas em sala, fazendo com que os próprios alunos se tornem agentes de conscientização dentro da comunidade escolar.</p>
<p>Resultados esperados</p>	<p>A proposta didática delineada neste trabalho propõe-se a ir além da preparação instrumental para exames em larga escala, como o Enem, tendo como horizonte formativo a constituição de sujeitos críticos, capazes de atuar de maneira ética e reflexiva nos espaços públicos de interlocução social. Nesse sentido, o processo de desconstrução de discursos falaciosos e a criação de novos argumentos baseados em evidências e princípios éticos faz com que os estudantes exercitem uma prática discursiva que articula responsabilidade social e rigor lógico.</p> <p style="text-align: center;">Ao tentarmos fundamentar uma competência argumentativa, em particular, adotamos a visão de que a capacidade fornece uma condição que inter-relaciona a linguagem verbal e os objetos do mundo, construídos cognitivamente, e promove uma ação de linguagem que remete a uma oposição discursiva – gerando interdependência entre os sujeitos em função da polarização das posições enunciativas –, o que possibilita uma expressão discursiva que representa um acontecimento particular, marcado historicamente e pelas relações de poder estabelecidas socialmente (Azevedo; Santos, 2018, p. 66).</p> <p>Desse modo, compreende-se que a capacidade de ler, interpretar e produzir textos argumentativos não se restringe à aplicação de fórmulas, mas implica a inserção ativa e consciente dos indivíduos em práticas sociais complexas e plurais.</p> <p>A produção textual proposta – a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo – representa a síntese prática desse processo formativo. Com base na perspectiva dos estudos de Koch e Elias (2011), a atividade de produção deve ser concebida não como mera repetição de estruturas, mas como um espaço que busca integrar sujeitos sociais por meio de conhecimentos linguísticos,</p>

discursivos e sociais, estimulando os estudantes a assumir efetivamente a autoria de seus textos.

Dessa forma, ao exercitarem a construção de teses próprias, selecionarem argumentos consistentes e estruturarem seus textos de maneira crítica e ética, os estudantes poderão consolidar habilidades argumentativas que transcendem a lógica restrita do desempenho escolar. Além da preparação para o vestibular e para os exames escolares, o objetivo maior é formar cidadãos capazes de interagir criticamente com os discursos sociais, de sustentar posições reflexivas e de contribuir para o debate público de maneira consciente e transformadora.

Nesse sentido, a competência argumentativa é compreendida não apenas como uma exigência acadêmica, mas como um dos fundamentos da cidadania democrática. O percurso proposto pela proposta didática articula, portanto, a dimensão técnica da escrita com sua dimensão ética e social, reconhecendo que ensinar a argumentar é, por fim, formar sujeitos para a convivência plural, para o exercício da crítica e para a intervenção responsável na comunidade escolar e no mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido ao longo deste trabalho permitiu compreender que, embora os documentos oficiais reconheçam a importância da formação crítica e cidadã dos estudantes, o ensino de argumentação tem suas limitações, sobretudo no terceiro ano do EM, em que o foco recai quase exclusivamente sobre o desempenho na redação do Enem. Essa situação acaba por restringir a argumentação a um modelo padronizado, com ênfase na estrutura formal e no uso de modelos preestabelecidos. Especialmente no que diz respeito à Competência 3, que valoriza a progressão e a consistência dos argumentos, há falhas quanto à avaliação de falácias e superficialidade do desenvolvimento de ideias, por exemplo.

A análise da redação exemplar retirada da Cartilha do Participante (Brasil, 2024) evidenciou uma preocupação para os pesquisadores da área, uma vez que refletiu as contradições mencionadas ao longo do trabalho, considerando que o texto, embora tenha obtido a pontuação máxima e seja formalmente estruturado, apresenta falhas que, do ponto de vista discursivo, deixam claro que o trabalho em sala de aula precisa preparar o discente para situações mais complexas do que aquela exigida pela prova. Assim, essa constatação aponta que há um descompasso entre o que os documentos curriculares propõem e o que, de fato, é valorizado pelas práticas avaliativas e, conseqüentemente, pelas práticas pedagógicas em sala de aula.

A proposta didática apresentada é justificada pela busca em romper com essa lógica reducionista, trazendo estratégias de ensino que valorizem o diálogo, a escuta ativa, a problematização de temas relevantes e a produção de gêneros diversos que estimulem uma argumentação situada, crítica e socialmente comprometida. Reconhecemos que este trabalho apresenta somente uma possibilidade ao professor e sabemos que há outros caminhos que podem ser trilhados na escola. Desejamos, dessa maneira, reforçar o compromisso com a formação de estudantes capazes de argumentar, de modo que eles se sintam capazes de participar ativamente das discussões que atravessam a sociedade, respeitando diferentes pontos de vista e posicionando-se de maneira ética e fundamentada.

Por fim, destacamos que esta pesquisa não é capaz de esgotar o tema e análises futuras podem explorar outros aspectos problemáticos das redações apresentadas como exemplares, na Cartilha do Enem, como o uso pouco reflexivo de repertórios socioculturais, a fragilidade da proposta de intervenção e o uso superficial de conectivos. Também é possível investigar o ensino da

argumentação a partir de outras perspectivas teóricas e metodológicas. O que é fundamental, nesse contexto, é destacar a complexidade do tema e a necessidade da adoção de medidas pedagógicas que valorizem a argumentação como uma prática fundamental para o exercício da cidadania e a construção de uma educação mais democrática.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. **Argumentação no discurso: discurso político, literatura de opinião, mídia**. São Paulo: Contexto, 2020.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 4, p. 35-47, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/419>. Acesso em 3 set. 2025.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes; FERREIRA, Moisés O. (Orgs.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; SANTOS, Emilly Silva. Desenvolver a competência argumentativa na escola: um desafio para o professor de língua portuguesa. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; PIRIS, Eduardo Lopes (Orgs.). **Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares**. 2. ed. Coimbra: Grácio Editor, 2018.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de *et al.* O que nos leva a argumentar na vida cotidiana? *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de *et al.* **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 nov. 2025.
- BRASIL. Inep. **Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: relatório final 98**. Brasília: Inep, 1998.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do Enem 2024: cartilha do participante**. Brasília: Inep, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COPI, Irving. **Introdução à Lógica**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1968.

CORREIA, Joeline Tavares. Análise argumentativa de uma redação nota mil do Enem/2019. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 131-153, 7 set. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.47369/eidea-22-2-3463>. Acesso em 3 set. 2025.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. La séquence didactique: une démarche d'enseignement de l'oral. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école**. Paris: Esf Éditeur, 1998. p. 91-114. (Collection Didactique du Français).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

EMEDIATO, Wander. **A fórmula do texto**. São Paulo: Geração Editorial, 2007. FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FONSECA, Maria Gabriella Flores Severo. O ensino de produção de textos dissertativo-argumentativos: obras audiovisuais como recursos à argumentação. **Revista Tabuleiro de Letras**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 44-59, jun. 2024.

FREITAS, Fernanda Isabela Oliveira. **Ensinando a argumentação no Ensino Médio a partir do trabalho com artigos de opinião**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2006.

GEBIN, Rodolfo. **Os benefícios do leite cru para a saúde**. TikTok: @cetosaudavel, dez. 2024. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@cetosaudavel/video/7444685730439367992>. Acesso em: 3 ago. 2025.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

GRÁCIO, Rui Alexandre. Cultura da argumentação, direitos humanos e imagem argumentativa de pensamento. **Rétor**, v. 13, n. 2, p. 64-78, dez. 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo

- Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- LEITÃO, Selma. Arguing and Learning. *In*: LIGHTFOOT, Cynthia; LYRA, Maria; VALSINER, Jaan (Eds.). **Challenges and Strategies for Studying Human Development in Cultural Contexts**. Rome: Firera & Liuzzo Group, 2009. p. 221-251.
- LEITE, Zélia Therezinha Custódio *et al.* Leite e alguns de seus derivados: da antiguidade à atualidade. **Química Nova**, v. 29, n. 4, p. 876-880, 2006.
- LIMA, Sheyla Fabricia Alves; PIRIS, Eduardo Lopes. A argumentação no Enem: análise de uma redação nota mil. **Mediação**, Pires do Rio, v. 12, n. 2, p. 217-231, jul. 2017.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Língua, linguística e literatura**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATA, Natalia Francoda *et al.* A importância da pasteurização: comparação microbiológica entre leite cru e pasteurizado, do tipo B. **Revista do Instituto de Laticínios Cândido Tostes**, Juiz de Fora, v. 67, n. 384, p. 66-70, jan. 2012.
- ORLANDI, Eni. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, 1994.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.
- PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. *In*: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (orgs.). **Estudos em Linguagem, Argumentação e Discurso**. Campinas: Pontes, 2021. p. 135-153.
- PIRIS, Eduardo Lopes. Ruth Amossy e sua abordagem sociodiscursiva da argumentação. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes; GRÁCIO, Rui Alexandre (orgs.). **Introdução às teorias da**

argumentação. Campinas: Pontes Editores, 2023.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, 2002.

SILVA, Mirian Heloíse Pereira. **Manifestações de práticas de ensino da dissertação escolar no Instagram: reflexões sobre o ensino de argumentação e o vestibular**. 2023. 63 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

ANEXO 1 – Redação da Cartilha do Participante

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

Em primeira perspectiva, a sociedade limita a mulher e sua função social ao ambiente caseiro e à realização de cuidados especiais. Isso ocorre porque, de acordo com o corpo social estabelecido, a essência cuidadora é algo inerente ao feminino, muitas vezes associada à maternidade. Todavia, essa característica é construída e imposta às mulheres, que são frequentemente moldadas – assim como elucidado por Simone de Beauvoir: "Não se nasce mulher, torna-se". Esse cenário é instigado pela cultura patriarcal e machista da nação, que atribui o cuidado e o lar somente ao sexo feminino. Desse modo, esse trabalho é visto como uma obrigação da mulher, e não como um trabalho de fato, o que, por conseguinte, gera a desvalorização de tão importante exercício.

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

Portanto, fazem-se evidentes as matrizes da invisibilidade do trabalho de cuidado em solo nacional. Logo, não se deve hesitar: são necessárias medidas para a erradicação da problemática. É responsabilidade, então, do Ministério da Educação – órgão federal que gere o ensino brasileiro – alterar a estrutura machista e patriarcal nas salas de aula. Isso pode ser feito por meio da inserção na Base Nacional Comum Curricular de formas de empoderamento feminino como assunto obrigatório na formação cidadã. Essa mudança deve ser alcançada com a finalidade de valorizar o trabalho exercido por mulheres, principalmente os mais invisíveis, como o de cuidado. Outrossim, cabe ao Governo Federal aumentar o salário mínimo atual, com o objetivo de garantir uma

remuneração adequada a todos, bem como às mulheres, que se ocupam com o cuidado, favorecendo suas independências financeiras. Quem sabe, assim, todas as "Anas" que cuidam do Brasil tornar-se-ão visíveis, valorizadas e prestigiadas.

Fonte: Cartilha do Participante (Brasil, 2024, p. 44).

ANEXO 2 – Trecho do artigo científico Leite e alguns de seus derivados – da antiguidade à atualidade (Leite *et al.*, 2006)

INTRODUÇÃO

De modo semelhante a muitas situações relatadas na história, o acaso e a necessidade de sobrevivência, certamente, fizeram com que o homem identificasse, ainda na antiguidade, a importância do leite e de, pelo menos, dois de seus derivados, a manteiga e o queijo, como importantes fontes nutricionais. A utilização destes três produtos pelas civilizações mais antigas está comprovada em pelo menos cinco citações no Antigo Testamento: Gênesis 18:8, 1º Samuel 17:18, 2º Samuel 17:29, Jó 10:10 e Provérbio 30:331, mas evidentemente, naquela época ainda não se conhecia uma forma eficiente para conservação do leite. Durante muito tempo o leite foi consumido por quem o produzia e não tinha valor comercial, em virtude de sua rápida deterioração.

Até meados do século XIX, pesquisadores já haviam observado a ocorrência da fermentação em alguns produtos, mas não tinham fundamentos para provar a hipótese de que seres vivos participavam do processo fermentativo. Para explicar, por ex., o fato do vinho avinagrar e da cerveja azedar, na época um problema na indústria de bebidas, Louis Pasteur, considerado o “expert” em fermentação da Universidade de Lille, foi consultado. Descobriu, então, que a acidificação do vinho ocorria devido à presença de microorganismos vivos no ar, que não eram gerados espontaneamente pela bebida e que não resistiam a um aquecimento de 60° C. Esta hipótese de que seres vivos participavam do processo fermentativo foi comprovada por Pasteur, a partir de 1863, com seus trabalhos sobre vinho e cerveja. Através de experimentos com microorganismos, Pasteur negou a teoria da geração espontânea pela qual ratos podiam ser obtidos a partir da mistura de trapos e pedaços de queijo. A partir de suas observações estabeleceu o processo que ficou conhecido como pasteurização, no qual as bactérias são eliminadas pelo aquecimento por alguns minutos, na faixa de temperatura de 50 a 60° C, seguido por resfriamento brusco, atribuindo-se ao choque térmico a destruição dos microorganismos em geral. A contribuição decisiva de Pasteur neste campo da ciência pode ser considerada o início da biologia moderna, e resultou em novos caminhos para utilização de certas espécies microbianas benéficas e procedimentos para evitar as prejudiciais. O processo de pasteurização não foi empregado imediatamente no leite, pois foi necessário aguardar o desenvolvimento do sistema de refrigeração. Portanto, a combinação de pasteurização com a maior utilização da refrigeração industrial, no final

do século XIX, permitiram assegurar leite isento de microorganismos prejudiciais à saúde e a disponibilidade de uma maneira eficiente para sua conservação.

As contribuições de Pasteur para a ciência despertaram a admiração mundial. O Brasil se fez presente através do imperador D. Pedro II que, por ser profundamente interessado pelas ciências em geral, teve encontros com o cientista, trocou correspondência e financiou algumas de suas pesquisas quando da fundação do Instituto Pasteur em Paris. [...]

EFICIÊNCIA NO PROCESSO DE PASTEURIZAÇÃO

Após as descobertas de Pasteur sobre fermentação e pasteurização em 1863, outras combinações tempo-temperatura de aquecimento, durante o processo de pasteurização do leite, foram investigadas e propostas. Segundo Pelczar et al. as relações originais de tempo e temperatura de pasteurização foram obtidas com o *Mycobacterium tuberculosis*, considerado como o agente patogênico mais termoresistente capaz de ocorrer no leite. Esta bactéria é destruída quando exposta a uma temperatura de 140 °F (60 °C) durante 10 min. Mais tarde foi descoberto que a *Coxiella burnetii*, agente etiológico da febre Q, transmissível pelo leite, pode sobreviver em alimento aquecido a 143 °F (61,7 °C) durante 30 min. Como resultado destas descobertas, foram estabelecidas as atuais temperaturas de pasteurização em níveis mais elevados e condições de tempo e temperatura apenas o suficiente para destruir o maior número possível de microorganismos nocivos à saúde, sem modificar significativamente as propriedades e a composição do leite.

Atualmente, a pasteurização continua como importante recurso industrial, sendo realizada nas formas lenta, tipo batelada, “Low Temperature Large Time” (LTLT) e na rápida – “High Temperature Short Time” (HTST). A do tipo LTLT consiste em aquecer o leite a 62- 63 °C e mantê-lo nesta temperatura por 30-35 min, seguido por resfriamento brusco a 5 °C ou menos. A rapidez no resfriamento é importante, pois a lentidão nesta fase pode favorecer um aumento considerável de bactérias. Durante o tempo de aquecimento, o leite deve ser agitado para evitar aderências às paredes do recipiente, promover aquecimento uniforme de todas as suas partículas e, ao mesmo tempo, evitar a formação de espuma. Este processo é usado em pequenas indústrias onde o volume de produção não justifica a aquisição de um pasteurizador de placas. Apresenta, contudo, a desvantagem de ser um processo demorado, descontínuo, com operação manual e com possibilidade de desenvolver microbiota termófila na espuma.

A pasteurização do tipo HTST consiste em aquecer o leite a 72 °C e mantê-lo por 15 s em um

equipamento com trocadores de calor de placas, seguido de choque térmico semelhante ao usado na pasteurização tipo batelada. A pasteurização HTST é o processo mais usado em indústrias de médio e grande porte. Apresenta como desvantagens o alto custo de aquisição e manutenção do equipamento, mas tem as vantagens de ser um processo contínuo, de controle mais eficaz, de maior rapidez, menor área para instalação, menos perdas por evaporação, maior eliminação de termófilos e economia de mão-de-obra.

Em ambos os tipos de pasteurização, a combinação tempo-temperatura é determinada em função da destruição da totalidade das bactérias patogênicas que, freqüentemente presentes no leite cru, possam causar no ser humano a tuberculose e, ainda, a brucelose, doença que contribui para a infertilidade e processos abortivos, entre outras.

EFITOS DA PASTEURIZAÇÃO NO PROCESSAMENTO DE QUEIJOS EM GERAL

Com o processo de pasteurização ocorre a destruição de inúmeras bactérias patogênicas e lácticas, além da perda de aproximadamente 1/3 do cálcio solúvel na forma de paracaseinato de cálcio. Como as bactérias lácticas têm a função de promover a acidificação adequada no processo de fabricação de queijos em geral, há necessidade de se recompor estas bactérias, através da adição de fermento láctico ao leite pasteurizado. Segundo Oliveira, essa acidificação é pequena, geralmente, de 1 a 4 °D (grau Dornic), ou cerca de 0,1 a 0,3 unidades de pH, mas mesmo assim tem um efeito marcante na ação do coalho, o qual tem seu poder coagulante aumentado. Além de ajudar na ação da renina, principal enzima presente no coalho e responsável pela coagulação da caseína presente no leite, a acidificação aumenta a consistência do coágulo, auxilia na dessoragem da massa, que se transformará em queijo, e impede o crescimento de bactérias indesejáveis. Além da acidez, os fermentos lácticos, quando associados a certas culturas de microorganismos com propriedades lipolítica e proteolítica, como por ex. *Penicillium roqueforti* e *Penicillium camembert*, conferem sabor e aromas típicos na etapa de maturação dos queijos roquefort e camembert. Há necessidade, também, de se fazer reposição do cálcio solúvel, na forma de cloreto de cálcio a 50%, pois este participa do processo de coagulação da massa, que se tornará queijo, evitando que sua consistência fique muito mole. Então, a adição de fermento láctico e cálcio solúvel ao leite pasteurizado são recursos utilizados para contornar problemas decorrentes da pasteurização, durante os processos de fabricação de queijos frescos em geral.

ANEXO 3 – Critérios de avaliação da correção cruzada

Critério	Descrição
1. Clareza dos argumentos	Os argumentos apresentados estão claros e bem explicados? O leitor consegue entender facilmente o ponto de vista do autor?
2. Coerência	Há progressão lógica entre as partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão)?
3. Organização do texto	O texto apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão bem definidos? A estrutura está adequada ao gênero dissertativo-argumentativo?
4. Fundamentação	O autor usou informações relevantes, dados, exemplos ou referências que fortalecem a argumentação?
5. Coesão	O autor utiliza conectores de forma adequada para estabelecer relações lógicas entre frases, períodos e parágrafos (como causa, consequência, oposição, exemplificação etc.)?
6. Norma-padrão	Há atenção à ortografia, à pontuação e à concordância? Os desvios interferem na clareza?

Fonte: quadro elaborado pela autora.

ANEXO 4 – Proposta de redação

TEXTO I

O avanço da desinformação entre os brasileiros ameaça os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), a universalidade, a equidade e a integralidade, pois afeta a saúde como um direito universal. Ela retira dos cidadãos o direito à informação sobre temas relevantes para sua saúde e busca reduzir a credibilidade de profissionais, das autoridades sanitárias, das instituições de pesquisa e dos cientistas.

Ela retira dos cidadãos o direito à informação sobre temas relevantes para sua saúde e busca reduzir a credibilidade de profissionais, das autoridades sanitárias, das instituições de pesquisa e dos cientistas.

Isso aumenta a vulnerabilidade de pessoas com acesso desigual a serviços, bens e informações de qualidade. Esse cenário também reduz a participação social no SUS, uma vez que desvaloriza o modelo de saúde como um direito.

Disponível em:
<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/63242>.
 Acesso em: 22 abr. 2025.

TEXTO II

Uma publicação que circula nas redes sociais e um livro recentemente lançado na internet estão disseminando informações falsas sobre

a segurança e eficácia das vacinas contra a covid-19. As alegações incluem desde supostas falhas nos ensaios clínicos da Pfizer até a criação de uma nova doença associada à vacinação, chamada "Doença CoVax" – um termo inexistente na literatura científica. Especialistas alertam que tais conteúdos distorcem dados, geram medo e podem comprometer a adesão à imunização, colocando em risco a saúde pública.

Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-com-ciencia/noticias/2025/fevereiro/fake-news-sobre-vacinas-entenda-os-perigos-da-desinformacao>.
 Acesso em: 22 abr. 2025.

TEXTO III

Embora a vacina seja um dos alvos preferidos da desinformação em saúde, hipertensão e diabetes, as duas principais doenças crônicas no país, também foram vítimas recentes de fake news. Uma delas recomenda, sem qualquer embasamento, a ingestão diária de sal integral diluído em água para reduzir a pressão arterial. A outra garante que a diabetes é uma doença causada por vermes. De quebra, o influenciador ainda oferece um tratamento antiparasitário para os seus incautos seguidores.

“A ideia de que o sal integral não faz mal aos hipertensos é perigosa”, avisa a cardiologista Aurora Issa, diretora do Instituto Nacional de Cardiologia (INC). “Apesar de ser menos processado que o refinado, contém os mesmos

níveis de sódio. Em excesso, pode levar ao agravamento do quadro, com risco de infarto, derrame e insuficiência cardíaca”.

Disponível em:

<https://www.estadao.com.br/saude/fake-news-em-saude-podem-matar-e-combate-nao-pode-ser-simplista-alertam-especialistas/?srsltid=AfmBOooYH-znkzIJVdRycwhs81VzhHNzOqvzTauXTh9zKr7IUwZu6Kmr>. Acesso em: 22 abr. 2025.

TEXTO IV

NOVO CORONAVÍRUS

Encaminhado
Isto é o Fim do Mundo!!

China busca aprovação do tribunal para matar os mais de 20.000 pacientes com coronavírus para evitar a disseminação do vírus

o mais alto nível de tribunal em China, o Supremo Tribunal Popular, deve aprovar na sexta-feira a matança em massa de pacientes com coronavírus na China co... [Ler mais](#) 18:41

ISTO É FAKE NEWS!
ESTA NOTÍCIA É FALSA - NÃO DIVULQUE

Por que é falso?
Não há nenhum registro de audiência no Supremo Tribunal sobre esse tema.

Saúde sem Fake News
(61) 99289-4640
www.saude.gov.br/fakenews

Ministério da Saúde

Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/equilibriosaude/2020/02/fake-news-atingem-85-das-mensagens-sobre-coronavirus-cheçadas-pelo-ministerio-da-saude.shtml>. Acesso em: 22 abr. 2025.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir do material de apoio e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo, em norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: **Caminhos para combater a desinformação na área da saúde no Brasil**. Apresente proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de maneira coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.