

## Nem todo coringa vale a jogada: argumentação e repertório coringa na redação do ENEM no 3º ano do Ensino Médio

### Not every wildcard is a winning play: argumentation and wildcard repertoires in the ENEM essay in the third year of brazilian high school

Gabriel Eduardo Gonçalves<sup>1</sup>

#### Resumo

Este texto relata e analisa uma experiência pedagógica com uma turma de 3º ano do Ensino Médio, centrada no trabalho com argumentação na redação do ENEM, com foco no uso de “repertórios coringas” e nos limites dessa estratégia quando aplicada de modo mecânico. O objetivo é discutir como tais repertórios podem ser mobilizados com maior consciência argumentativa, sem substituir a construção de repertório sociocultural consistente. A experiência ocorreu em uma escola pública do Rio Grande do Sul, no âmbito do Estágio IV da Licenciatura em Letras da UFSM, e foi desenvolvida em 14 horas-aula, com atividades de análise de textos, produção escrita e feedback interativo. A proposta se apoia na concepção interacional da linguagem (Travaglia, 1998; Geraldi, 2011), na Metodologia Dialética (Vasconcellos, 1992) e na Sequência Didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004; Swiderski; Costa-Hübes, 2009). As reflexões indicam que “repertórios coringas” podem funcionar como ponto de partida para organizar o texto, mas perdem força quando não se articulam ao tema e à tese, o que reforça a necessidade de um trabalho contínuo com temáticas sociais diversas, gêneros e mídias para sustentar uma argumentação mais consistente.

**Palavras-chave:** Argumentação. Redação ENEM. Repertório Coringa.

#### Abstract

This paper reports and analyzes a pedagogical experience with students in the third year of Brazilian high school, focused on argumentative writing for the ENEM essay. It examines the use of “wildcard repertoires” and the limits of this strategy when applied mechanically. The aim is to discuss how such repertoires can be mobilized with greater argumentative awareness, without replacing the development of a solid sociocultural repertoire. The experience took place in a public school in Rio Grande do Sul, within the scope of Practicum IV in the Portuguese Language and Literature teacher education program at UFSM, and was carried out over 14 class hours, including the analysis of sample essays, writing tasks, and interactive feedback. The proposal is grounded in an interactional view of language (Travaglia, 1998; Geraldi, 2011), Dialectical Methodology (Vasconcellos, 1992), and the didactic sequence approach (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004; Swiderski; Costa-Hübes, 2009). The reflections indicate that “wildcard repertoires” can serve as initial support for organizing the essay, but they lose force when they are not explicitly connected to the topic and thesis, which reinforces the need for sustained work with themes, genres, and media to support more consistent argumentation.

**Keywords:** Argumentation. ENEM Essay. Wildcard Repertoire.

## 1 Introdução

No 3º ano do Ensino Médio, a argumentação costuma ganhar destaque em razão do impacto direto da Redação do ENEM na trajetória dos estudantes. Essa situação se intensifica quando o repertório sociocultural entra como exigência valorizada na avaliação e, ao mesmo tempo, é percebido

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos Linguísticos pelo PPGL-UFSM. Bolsista CAPES/DS. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5362-0444>. E-mail: [gabo.eduardo88@gmail.com](mailto:gabo.eduardo88@gmail.com).

por muitos estudantes como uma dimensão frágil. Nesse cenário, amplia-se a insegurança porque o tema só é conhecido no momento da prova, o que exige do estudante uma definição rápida sobre o que defender e com quais referências sustentar o que escreve.

Nesse contexto, tem se disseminado, sobretudo nas mídias digitais, o que os próprios estudantes costumam chamar de “repertórios coringas”. Esses repertórios correspondem a referências amplas e versáteis, divulgadas como alternativas que “servem para vários temas”. Em sala de aula, essa prática se torna recorrente porque oferece uma sensação de controle diante da imprevisibilidade temática. O desafio é que essa promessa pode operar em direções distintas. Em uma, a referência contribui para organizar a redação e oferecer um ponto de partida para a construção do texto. Em outra, é incorporada de modo superficial, permanece genérica, não se integra ao tema e não sustenta a tese, o que compromete a consistência da argumentação.

Este relato parte desse contexto. Neste texto, não se compreende o “repertório coringa” como solução garantida, nem como problema por definição. O objetivo é discutir critérios de uso e limites pedagógicos, pois quando uma referência ampla contribui para a argumentação, deve estar articulada ao recorte do tema, orientar a linha de raciocínio e precisa manter coerência com a posição defendida pelo estudante. Quando isso não acontece, a referência apenas ocupa espaço, sem contribuir para o desenvolvimento argumentativo. Na redação do ENEM, essa diferença interfere na qualidade dos textos e nos resultados da avaliação.

A questão orientadora que conduz este trabalho é: de que modo os repertórios coringas podem ser empregados de forma eficaz e criticamente sustentada como estratégia argumentativa na redação do ENEM? Com base nessa questão, este relato compartilha e analisa uma experiência pedagógica desenvolvida a partir da disciplina Estágio IV, em 2024, durante o curso de Licenciatura em Letras na Universidade Federal de Santa Maria. Ao longo do texto, o relato apresenta os encaminhamentos de ensino e reflexões decorrentes da prática, com o propósito de contribuir para um uso mais consciente e menos mecânico desses repertórios, em diálogo com as exigências da prova e com a formação argumentativa que a escola precisa garantir para além do exame.

## 2 Contextualização da prática pedagógica

As atividades docentes foram desenvolvidas em uma escola pública do Rio Grande do Sul, com uma turma de 3º ano do Ensino Médio composta por 20 estudantes matriculados, dos quais 14 frequentavam assiduamente as aulas. A faixa etária variava entre 17 e 19 anos e o trabalho foi planejado para a disciplina de Língua Portuguesa. No primeiro semestre de 2024, já havia sido

realizada, na mesma escola, uma ação voltada ao Letramento Literário, o que favoreceu a aproximação com o ambiente escolar, o reconhecimento do perfil da turma e uma intervenção mais articulada durante o Estágio IV.

A experiência foi organizada em duas etapas. A fase de observação abrangeu seis horas-aula, distribuídas entre 30 de setembro e 7 de outubro de 2024. A intervenção pedagógica ocorreu entre 21 de outubro e 4 de novembro do mesmo ano, totalizando quatorze horas-aula. Para viabilizar esse cronograma, foram utilizados os horários regulares de Língua Portuguesa e Redação, disciplinas ministradas pela mesma docente. Devido à limitação temporal e à proximidade do primeiro dia de aplicação do ENEM, em 2 de novembro, foi necessário solicitar a cedência de períodos de outras disciplinas, a fim de garantir a realização integral das atividades.

Considerando a familiaridade com o contexto escolar e a proximidade estabelecida com os estudantes, a intervenção foi iniciada com um questionário diagnóstico, aplicado por meio do *Google Forms*. O objetivo foi mapear as percepções da turma sobre argumentação, especialmente no contexto da redação do ENEM, com foco no uso de “repertórios coringas”. O instrumento foi organizado em três blocos, contemplando (i) a compreensão geral de argumentação, (ii) os aspectos específicos da prova e (iii) o uso estratégico desse tipo de repertório.

Os resultados apontaram, no primeiro bloco, que os estudantes reconheciam a importância da argumentação, embora relatassem pouca prática efetiva dessa habilidade no cotidiano escolar. No segundo, identificaram-se indícios de desconhecimento sobre critérios avaliativos da redação e lacunas na preparação para a construção argumentativa. No terceiro, foram observados tanto o interesse quanto as dificuldades em torno dos “repertórios coringas”. Os discentes constataram a relevância da estratégia, mas indicavam a necessidade de maior apoio pedagógico e de atividades práticas que favorecessem o domínio do recurso.

Esse diagnóstico reforçou a necessidade de abordar a argumentação de modo mais sistematizado e compatível com o tempo disponível para a intervenção, incluindo um trabalho sistematizado com “repertórios coringas”. A proposta buscou fortalecer a preparação para o ENEM, sem reduzir a escrita a um conjunto de fórmulas, uma vez que o objetivo consistia também em ampliar as condições de participação dos estudantes em práticas de escrita argumentativa mais consistentes.

### 3 Aparato teórico-metodológico

Com base nesse diagnóstico, foi elaborado o projeto “Argumentação e repertório coringa: estratégias para a redação do ENEM no Ensino Médio”, desenvolvido com a anuência da orientadora

do Estágio Supervisionado e da professora regente. A proposta foi fundamentada na concepção interacional da linguagem, tal como delineada por Travaglia (1998), entendida como prática situada de interação, na qual os papéis sociais se constituem e se negociam na própria materialidade linguística (Geraldi, 2011). Nesse horizonte, a Metodologia Dialética foi mobilizada como suporte pedagógico, uma vez que privilegia a construção do conhecimento na relação entre sujeito, objeto e mundo, favorecendo análise crítica, reflexão e reelaboração ativa por parte dos estudantes (Vasconcellos, 1992).

Para organizar as ações de ensino, foi adotada a Sequência Didática estruturada em torno do gênero textual, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em diálogo com as adaptações propostas por Swiderski e Costa-Hübes (2009). Essa proposta inclui um módulo de reconhecimento inicial, com etapas de pesquisa, leitura e análise linguística, seguido de momentos de produção textual. O objetivo foi possibilitar que a escrita se desenvolvesse a partir do que foi observado e sistematizado nas fases anteriores, evitando que a produção textual ocorresse sem uma sustentação.

Assim, a redação do ENEM foi tomada como gênero escolar com características relativamente estáveis, tal como discute Oliveira (2016), considerando (i) o conteúdo temático, voltado a questões sociais e historicamente situadas; (ii) a composição, alinhada ao modelo dissertativo-argumentativo com exigência de proposta de intervenção; e (iii) seu estilo, que demanda domínio do registro formal e da norma culta da língua portuguesa. Essa caracterização orientou as escolhas didáticas e a forma de tratar o “repertório coringa”, entendido aqui como recurso sociocultural que contribui para a argumentação quando se integra ao tema e sustenta a tese no desenvolvimento do texto.

Por fim, a Sequência Didática foi organizada em dois módulos, com uma etapa inicial de sensibilização e discussão sobre argumentação no ENEM, seguida de análise e reflexão sobre a estrutura do texto, abrangendo introdução, desenvolvimento e conclusão, e a segunda parte, com atividades de produção escrita com avaliação formativa e devolutiva orientada à reescrita. O planejamento previa 12 horas-aula, mas o cronograma foi ampliado para 14 horas-aula, devido à necessidade de aprofundar o trabalho com o desenvolvimento argumentativo e de incluir uma aula específica de planejamento textual, etapa que se mostrou relevante para a organização das ideias e para a coesão dos textos produzidos.

#### **4 Sensibilização e discussão sobre Argumentação no ENEM**

Na etapa inicial do material didático<sup>2</sup>, as aulas foram iniciadas com perguntas orais, como “O que vocês já sabem sobre a redação do ENEM?” e “Como ela está organizada?”. O objetivo foi ativar conhecimentos prévios e favorecer a participação dos estudantes como ponto de partida para o trabalho, em consonância com Braga e Silvestre (2009), que defendem a pré-leitura como mobilização de saberes e base para investigações posteriores. Antes do contato direto com o material, portanto, procurou-se promover um diálogo a partir do que os estudantes já sabiam, ou das hipóteses que formulavam sobre o gênero.

Em seguida, foi apresentado um esquema geral da redação, destacando quatro elementos centrais: (i) tema, (ii) ponto de vista, (iii) argumentos e (iv) proposta de intervenção. Também foi discutido o sistema de avaliação, com atenção aos critérios de correção e às situações que podem levar à nota zero. Observou-se maior participação quando os pontos eram organizados na lousa. Embora a maioria reconhecesse a divisão em introdução, desenvolvimento e conclusão, ficou evidente a dificuldade em compreender a função de cada parte e a lógica interna que articula uma seção à outra. Alguns relataram que não haviam recebido orientações mais detalhadas nem nas aulas regulares nem em “aulões preparatórios”. Apesar disso, demonstraram interesse em aprofundar a compreensão da estrutura da redação.

A leitura do material foi conduzida oralmente. No entanto, a leitura oral não se mostrou suficiente para engajar a turma de modo mais ativo. Após esse momento, foram propostas perguntas e comentários para favorecer a construção de sentidos, como indicam Braga e Silvestre (2009) ao situarem a pós-leitura como momento de elaboração. Surgiram dúvidas pontuais, especialmente pela estrutura, respondidas de modo a manter a visão do texto como um todo. Um aspecto recorrente foi a distinção entre assunto e tema, informação ainda pouco clara para muitos estudantes. Após uma explicação mais objetiva, foi proposta uma atividade prática em que os estudantes deveriam formular possíveis temas a partir de assuntos como meio ambiente, tecnologia, mobilidade urbana e desigualdade social. Houve participação expressiva, com adesão de mais de 80% da turma. Uma estudante afirmou que era difícil tal atividade, o que constituiu um indicador importante, pois, inicialmente, a tarefa apresentava formulação aparentemente simples no enunciado, mas exigia um tipo de recorte e leitura que os discentes ainda não haviam consolidado.

Na continuidade, a discussão foi retomada com uma pergunta sobre a interpretação do tema da redação do ENEM. As respostas mostraram inseguranças conceituais e permitiram introduzir

---

<sup>2</sup> A organização da explicação/aula sobre a Redação do ENEM foi elaborada com base na divisão e estrutura apresentadas por Oliveira (2024).

estratégias de leitura, como identificar a raiz do problema e mapear os desafios implicados no recorte proposto. A partir disso, foram analisados temas de edições anteriores, como de 2016, 2017 e 2018<sup>3</sup>. A atividade gerou participação significativa e favoreceu interações mais elaboradas, com estudantes complementando as falas uns dos outros. Nesse momento, a atuação docente buscou assumir uma função mediadora, alinhada à Metodologia Dialética proposta por Vasconcellos (1992), sustentando a construção coletiva do conhecimento e articulando escuta das respostas dos estudantes e aprofundamento conceitual.

## 5 Análise e reflexão sobre Introdução, Desenvolvimento e Conclusão na Redação do ENEM

No início do trabalho com as macroestruturas da redação do ENEM, foram apresentados quatro textos referentes aos temas de 2019, 2020 e 2023. Três eram redações nota mil, retiradas da Cartilha do Participante (Brasil, 2020; 2024), de Gabriel Merli, Lucas Malta de Carvalho e Mariane Clementino Barbosa. A quarta era uma redação com nota 920, sendo de 2020, produzida pelo autor deste relato. A escolha desse conjunto buscou evidenciar diferentes modos de construir a argumentação exigida pelo exame, com repertórios e estratégias de organização distintas.

Para facilitar o acompanhamento, os estudantes receberam cópias impressas dos trechos que seriam analisados. O foco inicial recaiu sobre a introdução. Ao serem questionados sobre o que compreendiam por esse segmento, as respostas foram vagas, o que indicou a necessidade de explicitar três elementos que deveriam ser contemplados de forma articulada, à luz de Oliveira (2024): a contextualização do tema, a tese e a antecipação dos dois eixos argumentativos que seriam desenvolvidos nos parágrafos seguintes. A análise das redações de 2023<sup>4</sup>, de Lucas Malta e Mariane Clementino, foi relevante nessa etapa, porque permitiu que os estudantes localizassem esses elementos no texto e verificassem a compreensão da organização introdutória. Embora alguns afirmassem reconhecer com facilidade a contextualização, a tese e a antecipação, a maioria indicou dificuldade em utilizar esse funcionamento na própria escrita.

Na retomada da discussão sobre as formas de contextualização do tema, surgiram repertórios variados, como leis, livros e desenhos animados. A partir dessas respostas, foi destacado que a contextualização pode assumir diferentes caminhos, por exemplo, alusões históricas, referências

<sup>3</sup> Os temas da Redação do ENEM Regular foram “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil” (2016), “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” (2017) e “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet” (2018)

<sup>4</sup> O tema da redação do ENEM Regular de 2023 foi “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”

bibliográficas, menções legislativas ou repertórios ficcionais. Nesse ponto, foi introduzido o conceito de “repertório coringa”, retomando a discussão já iniciada no questionário aplicado anteriormente, e com atenção ao modo como certas referências passam a circular como fórmulas previamente disponíveis.

A participação dos estudantes se ampliou quando alguns deles mencionaram repertórios com os quais tiveram contato no *TikTok*. Um deles citou “Utopia”, de Thomas More, argumentando que a ideia de uma sociedade ideal poderia funcionar como contraponto a diferentes problemas contemporâneos. Essa intervenção dos estudantes foi relevante por evidenciar dois aspectos. De um lado, porque tornou visível o caminho pelo qual essas referências chegam à escola. De outro, permitiu discutir o critério de pertinência argumentativa do repertório, já que uma referência ampla pode contribuir para a argumentação, mas apenas se sustenta quando se vincula ao tema e à tese de modo explícito.

Na sequência, foi proposto que os estudantes identificassem, nas redações analisadas, os tipos de abordagem utilizados e distinguissem repertórios mais específicos de “repertórios coringas”. O objetivo foi deslocar a atividade do reconhecimento para a avaliação crítica. Nem toda referência aplicável a diferentes temas contribui para a sustentação de um argumento, e nem toda citação, por si só, confere profundidade argumentativa ao texto. A análise foi detalhada com a observação da tese e da antecipação argumentativa, utilizando também a redação de Gabriel Merli, do ENEM 2019<sup>5</sup>, e a redação do autor deste relato, do ENEM 2020<sup>6</sup>, em atividades de Análise Linguística. Esse encaminhamento dialoga com a perspectiva de Mendonça (2006), ao tratar a Análise Linguística como prática reflexiva de observação e indução, e com Travaglia (1998), ao situar essa reflexão no uso real da língua em textos situados.

Em seguida, o foco passou ao desenvolvimento dos parágrafos argumentativos. Foi utilizada uma estrutura de referência para orientar a organização do parágrafo: (i) tópico frasal, (ii) fundamentação por repertório sociocultural pertinente, (iii) aprofundamento e (iv) fechamento reflexivo retomando o ponto de vista, organizada a partir de Oliveira (2024). Ao longo desse processo, foram usadas perguntas para conduzir a reflexão sobre a função de cada parte e sobre as transições entre elas, de modo que a estrutura fosse tomada como orientação para tornar mais claro o encadeamento do raciocínio.

Nesse momento, o “repertório coringa” foi retomado, novamente com “Utopia” como exemplo. Foi reforçado que as referências amplas podem funcionar como ponto de partida para a argumentação, mas tendem a perder consistência argumentativa quando permanecem genéricas ou quando entram

<sup>5</sup> O tema da redação do ENEM Regular de 2019 foi “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”.

<sup>6</sup> O tema da redação do ENEM Regular de 2020 foi “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”.

sem articulação com o recorte do tema. Também foi destacada a diferença entre “repertórios coringas”, mais adaptáveis, e repertórios específicos, geralmente mais profundos e mais exigentes de contextualização, para que os estudantes percebessem que a escolha do repertório não é neutra e interfere diretamente na consistência do argumento.

Em seguida, os discentes realizaram atividades práticas com trechos de redações modelo e exercícios de construção de parágrafos. Observou-se uma dificuldade recorrente no uso dos conectivos, especialmente em relações de adição e de contraste. Desse modo, foi retomada a função lógica dessas marcas e orientou-se o uso consciente dos conectores para garantir coesão e clareza argumentativa em práticas futuras.

Na etapa final, o trabalho foi direcionado à conclusão, com ênfase na proposta de intervenção. Apesar de alguma familiaridade prévia, persistiam dúvidas sobre o que deveria compor essa parte e como organizá-la no texto. Foi apresentada, conforme o arranjo proposto por Oliveira (2024), uma estratégia de organização que começava por um (i) tópico frasal e, em seguida, explicitava os elementos centrais da (ii) proposta, sendo (a) agente, (b) ação, (c) meio, (d) finalidade e um (e) detalhamento, e concluía com uma frase de fechamento argumentativo. Os estudantes avaliaram a explicação como objetiva e acessível e indicaram maior segurança para diferenciar os componentes da proposta de intervenção dos demais trechos do texto. Durante as revisões, ainda foram necessários ajustes pontuais, mas o entendimento do papel da conclusão mostrou-se mais consolidado ao final da ação.

## **6 Etapa de produção da Redação ENEM**

No momento da produção textual foi proposta aos estudantes a escrita de uma redação a partir do tema “Caminhos para combater a nomofobia no Brasil do século 21”. Nessa etapa, algumas fragilidades se tornaram mais visíveis. Parte significativa dos estudantes apresentou dificuldades para planejar o texto e demandou orientações recorrentes, o que indicou dificuldades para mobilizar, com autonomia, os conceitos trabalhados nas aulas anteriores.

Outro aspecto observado foi o uso limitado do material didático. Mesmo com exemplares disponíveis e com explicações retomadas ao longo do processo, alguns estudantes recorreram a redações modelo adaptadas de modo insuficiente, mantendo marcas evidentes de preenchimento mecânico, como termos genéricos que deveriam ter sido substituídos e trechos que não dialogavam com o recorte do tema. Esses indícios sugerem uma escrita realizada com pouca elaboração e com reduzida reflexão sobre as exigências da tarefa. Apesar dessas dificuldades, também foram

observados avanços. Os estudantes que optaram por utilizar repertórios coringas conseguiram, em alguns casos, integrá-los de modo mais consistente, embora, em grande parte das produções, tenham permanecido muito próximos aos exemplos discutidos em sala. Esse resultado indica um estágio inicial de apropriação, mas também evidencia que o uso consistente do repertório exige tempo de aprendizagem e acompanhamento pedagógico para que a referência deixe de ser apenas repetida e passe a ser apropriada de modo pertinente à argumentação.

A avaliação das produções foi conduzida por meio de devolutiva formativa com perguntas problematizadoras e intervenções linguísticas pontuais. O foco foi formativo, no sentido de orientar a reescrita e levar os estudantes a perceberem decisões de escrita que interferiam na construção de sentido e na consistência argumentativa do texto, em diálogo com a defesa de uma avaliação processual e colaborativa, conforme preconizam Ruiz (2010) e Santos (2005). No entanto, devido ao encerramento do estágio, a etapa de reescrita ficou sob responsabilidade da professora regente, que assumiu a continuidade das orientações e dos ajustes necessários.

## 7 Considerações finais

A experiência evidenciou os efeitos de intensificar o trabalho de redação no período imediatamente anterior ao ENEM, sobretudo pela urgência de enfrentar lacunas formativas em um intervalo curto. Essa limitação de tempo reduziu a possibilidade de aprofundamento, tanto nas discussões quanto nas perguntas que poderiam sustentar uma reflexão mais consistente. Em diferentes momentos, observou-se que os estudantes ainda estavam construindo dimensões fundamentais da escrita argumentativa. Esses conhecimentos, entretanto, não são simples. Eles envolvem reconstrução conceitual e prática recorrente da escrita, o que exige continuidade.

Nesse quadro, os “repertórios coringas” mostraram-se pertinentes em situações pontuais, principalmente como apoio inicial para a organização do texto. Ainda assim, a experiência também evidenciou um aspecto relevante. “Nem todo coringa vale a jogada”, como indicado no título deste relato, pois quando o repertório é mobilizado como fórmula previamente disponível, sem articulação explícita com o tema e com a tese, sua consistência argumentativa se reduz e tende a produzir um efeito genérico. Por isso, “repertório coringa” não substitui um trabalho contínuo com repertórios temáticos contextualizados. Esse resultado confirma um diagnóstico recorrente na prática escolar. A escrita argumentativa exigida pelo ENEM depende de um trabalho longitudinal, distribuído ao longo do percurso formativo, e não apenas concentrado no final do Ensino Médio.

O estágio também permitiu observar, de modo mais evidente, as tensões do cotidiano escolar. A compressão do tempo pedagógico, atravessada por cronogramas, demandas institucionais e avaliações externas, afeta diretamente as aprendizagens possíveis. Ainda assim, a experiência reforçou a centralidade do professor como mediador, como sujeito responsável pela escuta, pela problematização, pela reorganização das atividades e pela sustentação do processo pedagógico, mesmo quando as condições são desfavoráveis.

Por fim, o trabalho com “repertórios coringas” se mostrou estratégico, mas apenas como parte de uma abordagem mais ampla. Observa-se que a argumentação sustenta-se apenas quando há ampliação do contato dos estudantes com temáticas sociais diversas e com diferentes mídias e gêneros discursivos, de modo que o repertório se construa como conhecimento mobilizável. Essa direção se alinha à compreensão da linguagem como processo interacional de construção de sentidos (Travaglia, 1998) e ao ensino como prática dialógica, conforme a Metodologia Dialética (Vasconcelos, 1992). O desafio pedagógico, portanto, ultrapassa o desempenho em uma prova. Esse desafio envolve a formação de sujeitos capazes de ler o mundo, argumentar com responsabilidade e sustentar posições com consistência.

## Referências

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)*. A redação no Enem 2020: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_do\\_enem\\_2020\\_-\\_cartilha\\_do\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf). Acesso em 10 jul. 2025.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)*. A redação no Enem 2024: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_no\\_enem\\_2024\\_cartilha\\_do\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2024_cartilha_do_participante.pdf). Acesso em 10 jul. 2025.

BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. de F. B. Três etapas. In: BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. de F. B. *Construindo o leitor competente*. 3ª ed. São Paulo: Global, 2009, p. 25-30.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, F. C. C. de. *Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Enem*. 2016. 167f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/17042>. Acesso em 4 jun. 2025.

OLIVEIRA, V. *O guia para a redação nota 1000*. 1.ed. Rio de Janeiro: Método, 2024.

RUIZ, E. D. A correção (o turno do professor): uma leitura. In: RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010, p.33-47.

SANTOS, C. R. dos (org.) *Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática*. São Paulo: Editora AVERCAMP, 2005.

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C.. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253>. Acesso em: 10 jun. 2025.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1998.

VASCONCELLOS, C. Metodologia dialética em sala de aula. *Revista Educação*. AEC. Brasília: abril de 1992, nº 83. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>. Acesso em 04 jun. 2025.

Data de submissão: 23/01/2026. Data de aprovação: 04/06/2026.