

TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO X ENEM: DIFICULDADES, ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS FORMATIVAS

ARGUMENTATIVE ESSAY AND THE ENEM: CHALLENGES, STRATEGIES AND EDUCATIONAL PERSPECTIVES

Iandra Maria Weirich da Silva COELHO

<iandra.coelho@ifam.edu.br>

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis

Professora do Instituto Federal do Amazonas – Manaus

Professora no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – Manaus

<http://lattes.cnpq.br/4062149157525849>

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o panorama da produção científica recente sobre o ensino do texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio, com foco na identificação das principais dificuldades apresentadas pelos estudantes e das estratégias utilizadas ou recomendadas para o desenvolvimento dessa habilidade. Para tanto, adota-se uma revisão do tipo Estado da Arte, com análise e síntese de estudos disponíveis em bases acadêmicas, no período de 2021 a 2025, e auxílio do método de Análise de Conteúdo para interpretação qualitativa dos dados. Os resultados evidenciam que as dificuldades se concentram em diferentes dimensões da escrita, abrangendo desde aspectos estruturais e organizacionais, até elementos mais complexos, como a construção da tese, a sustentação argumentativa, a mobilização de repertório sociocultural, a compreensão temática, além de aspectos comportamentais. Os estudos destacam a relevância de abordagens processuais no ensino da escrita, que contemplem o ensino explícito de estratégias, a prática orientada e o feedback formativo. A esses elementos somam-se a reescrita, o auxílio tecnológico e dimensões colaborativas e motivacionais, como componentes igualmente fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes. Conclui-se que o fortalecimento da escrita argumentativa requer uma abordagem contextualizada, contínua e articulada ao currículo, capaz de contemplar tanto os aspectos estruturais quanto as dimensões discursivas e sociais da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Produção escrita; Texto dissertativo-argumentativo; Ensino Médio; ENEM.

ABSTRACT

This study aims to analyze the landscape of recent scholarly research on the teaching of argumentative essay in high school, focusing on identifying the main challenges faced by students and the strategies used or recommended for developing this skill. To this end, a state-of-the-art review is adopted, involving the analysis and synthesis of studies available in academic databases from 2021 to 2025, with the aid of the Content Analysis method for the qualitative interpretation of the data. The results show that the difficulties are concentrated in different dimensions of writing, ranging from structural and organizational aspects to more complex elements, such as thesis construction, argumentative support, the mobilization of sociocultural



repertoire, thematic understanding, as well as behavioral aspects. Studies highlight the importance of process-oriented approaches to teaching writing, which include the explicit teaching of strategies, guided practice, and formative feedback. In addition to these elements, rewriting, technological support, and collaborative and motivational aspects are equally fundamental components for student development. It is concluded that strengthening argumentative writing requires a contextualized, continuous approach that is integrated into the curriculum, capable of addressing both the structural aspects and the discursive and social dimensions of language.

KEYWORDS: Writing; Argumentative essay; High School; ENEM.

1. INTRODUÇÃO

Temas relacionados ao ensino da produção textual, assim como, às avaliações externas em larga escala, mais especificamente, ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), têm fomentado debates relevantes, nas áreas de Educação e Ensino de Língua Portuguesa (ZÁTTERA, 2023). Essas discussões evidenciam não apenas preocupações com o desempenho dos estudantes nessas avaliações, mas também os efeitos que tais exames produzem nas práticas pedagógicas, nos currículos e nas concepções de ensino e aprendizagem da escrita, adotadas nas escolas brasileiras.

Como destaca Gaião (2025, p. 43), ao prepararem seus estudantes para esse exame, as escolas passam a ser permeadas por discursos que enfatizam supostas “carências” na produção textual dos concluintes da Educação Básica. Esse enfoque tende a impactar negativamente o ensino da escrita, na medida em que privilegia práticas voltadas ao treinamento para o exame em detrimento de uma formação mais ampla, crítica e orientada pelo processo de construção textual.

Estudos recentes indicam que, apesar dos avanços teóricos que descrevem a escrita como processual, interativa, situada, discursiva, estratégica, autorregulada, a prática escolar ainda se encontra largamente ancorada em uma abordagem centrada no texto como produto final, orientada sobretudo pela preparação para a redação do Enem (FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021; SANTOS, 2023; ZÁTTERA, 2023; GAIÃO, 2025). As aulas destinadas à produção textual são, em sua maioria, escassas e superficiais, e quando ocorrem, o foco recai predominantemente sobre a avaliação e a atribuição de nota. Nessa direção, Záttera (2023) evidencia que a produção de textos dissertativos-argumentativos não integra a rotina do Ensino Médio de forma consistente, configurando-se antes como uma atividade pontual, realizada com frequência apenas às vésperas do exame.



Como consequência, o trabalho com a escrita no Ensino Médio, especialmente no terceiro ano, tende a privilegiar a reprodução de modelos textuais considerados adequados, o treinamento de estruturas composicionais predefinidas e a ênfase na correção linguística. Em contrapartida, o acompanhamento contínuo do processo de escrita e o desenvolvimento de estratégias cognitivas, discursivas e metacognitivas permanecem em segundo plano.

Diante do exposto, o presente estudo propõe-se a discutir o ensino da escrita argumentativa, motivado por diferentes fatores. O primeiro diz respeito à baixa frequência de um trabalho planejado, articulado e sequencial com a escrita em sala de aula. O segundo refere-se à tendência de simplificação do texto argumentativo, frequentemente ensinado por meio de esquemas fixos e modelos pré-estabelecidos, o que reduz sua complexidade e limita o desenvolvimento da autoria (SUASSUNA; CAMPOS, 2020).

Além disso, a escrita argumentativa configura-se como uma tarefa cognitivamente exigente, que demanda a mobilização de múltiplas habilidades, como organizar ideias, formular e sustentar um ponto de vista, articular argumentos e considerar diferentes perspectivas. Nesse sentido, as dificuldades apresentadas pelos estudantes não decorrem apenas de lacunas pontuais, mas também das exigências cognitivas próprias da argumentação, o que reforça a necessidade de problematizar as práticas de ensino e de investir em abordagens processuais, explícitas e formativas (PRATA, 2018).

A essas justificativas soma-se a motivação deste estudo, que emerge da observação de diferentes situações vivenciadas tanto em práticas de ensino quanto em pesquisas da área. Tais experiências evidenciam que as fragilidades na escrita argumentativa não se restringem ao Ensino Médio, mas se estendem ao Ensino Superior e à Pós-Graduação, revelando que as lacunas no desenvolvimento dessa habilidade tendem a produzir efeitos cumulativos ao longo de toda a trajetória acadêmica dos estudantes, o que torna sua investigação relevante.

Além disso, considerando que grande parte das práticas de ensino da escrita na Educação Básica tem sido fortemente influenciada pelas demandas do Enem, este estudo dialoga com pesquisas que analisam tais práticas e suas implicações. Dessa forma, busca-se compreender tanto as principais dificuldades apontadas na literatura quanto as estratégias pedagógicas propostas



para enfrentá-las, contribuindo para uma abordagem mais ampla, crítica e formativa do ensino da escrita argumentativa.

Diante do exposto, duas questões norteiam este estudo: quais as principais dificuldades dos estudantes na escrita do texto dissertativo-argumentativo no contexto do Enem? Que estratégias têm sido utilizadas e/ou recomendadas para o aprimoramento dessa produção? A partir dessas questões, o objetivo é apresentar um panorama da produção científica recente sobre o tema, com vistas a contribuir para o avanço das discussões teóricas e o aprimoramento das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da escrita argumentativa.

Do ponto de vista pedagógico, essa análise pode oferecer subsídios para que professores planejem intervenções intencionais, contextualizadas e fundamentadas nas reais dificuldades dos estudantes. Do ponto de vista formativo, pretende-se contribuir para a construção de práticas que ampliem a capacidade dos estudantes de argumentar com consistência, sustentar pontos de vista com evidências e posicionar-se criticamente diante de questões relevantes, integrando-os a práticas de escrita socialmente significativas, nos diferentes contextos em que circulam e atuam.

2. ENSINO DA ESCRITA E SUA PERSPECTIVA DISCURSIVA

O ensino da produção textual faz parte do componente curricular de Língua Portuguesa, constituindo-se como um eixo articulador para o desenvolvimento de conhecimentos discursivos e linguísticos dos estudantes. Seu objetivo principal vai além da mera aquisição de técnicas formais. Trata-se de promover habilidades educativas multidimensionais, que integram aspectos cognitivos, sociais, interacionais e éticos.

Dessa maneira, a escrita não se reduz a uma habilidade técnica isolada, mas constitui uma prática de linguagem, por meio da qual o sujeito se posiciona criticamente, interage com diferentes interlocutores e participa ativamente de diversas esferas sociais. Tal compreensão reforça a necessidade de um ensino da escrita vinculado a usos reais da linguagem e ao trabalho com gêneros situados, como o texto dissertativo-argumentativo, amplamente solicitado, tanto em contextos escolares quanto avaliativos. Trabalhar com esse gênero implica não apenas ensinar sua



forma composicional, mas também desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender suas finalidades sociais, seus interlocutores, seus contextos de circulação e as estratégias discursivas necessárias à construção da argumentação.

Nesse contexto, este estudo adota a concepção de língua na perspectiva dos gêneros discursivos, compreendendo a escrita como uma prática social situada, orientada por propósitos comunicativos e pela interação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a produção textual ocorre em contextos autênticos de comunicação, favorecendo a reflexão sobre as escolhas linguísticas realizadas e sobre os efeitos de sentido produzidos no leitor.

O ensino da produção textual, nesse sentido, deve centrar-se no processo de escrita como um ato dialógico e recursivo, em que o texto emerge de interações significativas e da construção conjunta de sentidos (Antunes, 2003). Isso implica a necessidade de uma abordagem interacional da linguagem. Nessa perspectiva, práticas pedagógicas que valorizem o processo de escrita como espaço de construção de autoria, reflexão e formação cidadã tornam-se fundamentais. Isso implica ir além do domínio de regras gramaticais ou de estruturas textuais, visando ao desenvolvimento da capacidade de utilizar a linguagem como instrumento de participação social, posicionamento crítico e intervenção na realidade.

Nessa mesma direção, Bezerra (2017) argumenta que, na contemporaneidade, os gêneros discursivos não devem ser compreendidos como estruturas fixas, isoladas ou previamente determinadas para fins exclusivos de ensino ou análise. Ao contrário, devem ser concebidos em sua natureza dinâmica, social e histórica, como formas de linguagem que se constituem nas práticas reais de comunicação e se transformam, conforme as necessidades interativas. Assim, os gêneros configuram-se como práticas discursivas complexas, que articulam dimensões linguísticas, cognitivas e sociais, sendo produzidos em contextos específicos e orientados por propósitos comunicativos.

Considerar essa perspectiva implica reconhecer que, no cotidiano, os estudantes vivenciam diversas situações que exigem a capacidade de afirmar, contestar, explicar, justificar e sustentar pontos de vista. Como destacam Samico e Zavam (2021), argumentar é uma ação recorrente nas práticas sociais. No entanto, muitos textos produzidos em sala de aula ainda se



mostram frágeis, do ponto de vista argumentativo, e distantes dos propósitos reais da argumentação.

Essa contradição evidencia a relevância do ensino explícito de estratégias envolvidas na construção da argumentação. Entre essas estratégias, destacam-se a organização de ideias, a formulação e defesa de uma tese, entendida como uma posição sobre o tema proposto, a apresentação de razões que sustentem ou refutem determinado ponto de vista (FIORIN, 2018), o uso de evidências, a consideração de contra-argumentos e a construção de conclusões consistentes. Tais aspectos implicam o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como selecionar, relacionar e organizar informações, de modo a sustentar um posicionamento (CLEMENTE; FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021).

O domínio da estrutura composicional, da organização retórica e dos elementos linguístico-discursivos é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de escrita, sobretudo em gêneros argumentativos, nos quais a clareza organizacional e a progressão lógica das ideias são essenciais para a eficácia comunicativa. Nessa perspectiva, Marchioni (2018) enfatiza que o conhecimento da estrutura textual oferece ao escritor uma base de segurança para conduzir sua produção com maior autonomia e consistência.

Defende-se, portanto, a articulação de duas dimensões complementares para o desenvolvimento dessas habilidades: a compreensão da escrita como prática social, mediada pelos gêneros discursivos e o ensino explícito de técnicas/estratégias argumentativas que permitam ao estudante produzir textos mais consistentes, coerentes e adequados às diferentes situações comunicativas. Essa articulação aponta para uma abordagem integrada, que reconhece tanto a função social da escrita quanto o domínio estratégico como condição para sua efetiva realização.

3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Neste estudo, adota-se uma revisão do tipo Estado da Arte, cujo processo investigativo foi conduzido por meio de procedimentos adaptados de Romanowski e Ens (2006), que incluem: i) identificação dos descritores e seleção das bases; ii) definição dos critérios de inclusão e exclusão;



iii) levantamento de estudos; iv) triagem e coleta do material de pesquisa; v) leitura dos estudos com elaboração de síntese preliminar; vi) análise e elaboração das conclusões.

As duas primeiras operações orientaram a leitura exploratória e seletiva, bem como a definição do escopo, possibilitando a delimitação conceitual do fenômeno investigado. Com isso, descritores foram identificados, a string de busca foi construída e as bases de dados foram definidas. Para tanto, foram empregadas técnicas formais de busca, com a inserção de termos de indexação no Portal de Periódicos da Capes e na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD), considerando o recorte temporal de 2021 a 2025.

Os termos foram combinados por meio dos operadores booleanos “AND” e “OR”, resultaram na seguinte string: (“produção textual” OR “produção escrita” OR “redação”) AND (“texto dissertativo-argumentativo” OR “argumentação” OR estratégias argumentativas”) AND “ensino de língua portuguesa” OR “ensino de português OR “língua portuguesa”). Como resultado, foram identificados 30 estudos no Portal de Periódicos da Capes, dos quais dois (2) artigos foram selecionados e 56 pesquisas (teses e dissertações na BDTD), das quais cinco (5) foram incluídas na análise.

Os seguintes critérios de inclusão foram adotados: i) estudos que tratam sobre a produção textual em língua portuguesa, com foco no texto dissertativo-argumentativo, no contexto escolar; e ii) estudos que tratam do problema de pesquisa relacionado às dificuldades e estratégias. Foram excluídos os estudos que abordavam a argumentação apenas como ferramenta de análise de práticas dialógicas, sem relação com intervenções pedagógicas ou com o desenvolvimento da escrita argumentativa. Tampouco foram considerados os estudos voltados exclusivamente à teoria da argumentação, aplicada à compreensão leitora, à categorização de tipos de argumentos, no ensino de outras áreas do conhecimento, como Matemática, Química, Física e Direito, ou ainda pesquisas com foco na competência argumentativa em contextos específicos, como interações em redes sociais, práticas predominantemente orais ou na formação inicial e continuada de professores. Além disso, foram excluídos estudos que tratavam do caráter interacional e intertextual da argumentação polêmica ou da argumentação jurídica, sem articulação direta com o ensino da produção textual argumentativa no contexto escolar.



Dessa forma, procedeu-se à avaliação da qualidade teórico-metodológica e da aderência dos estudos aos critérios de inclusão previamente estabelecidos. Ao final desse processo, o *corpus* da pesquisa foi constituído por sete estudos (CLEMENTE; FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021; FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021; GAIÃO, 2025; MORAES, 2025; POLICARPO, 2021; SANTOS, 2023; ZÁTTERA, 2023).

O tratamento dos dados foi conduzido com auxílio do método de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2016), organizado em três etapas. A pré-análise compreendeu a organização e sistematização do material, envolvendo a definição do corpus da pesquisa, a seleção dos estudos e a realização de leitura flutuante, que permitiu o primeiro contato com os textos e a identificação de impressões preliminares relevantes para a investigação, especialmente no que diz respeito às dificuldades de escrita e às estratégias pedagógicas abordadas. Com base nessa leitura, foram estabelecidos os critérios de análise e categorização, orientados por aspectos semânticos, como a recorrência de temas, de modo a organizar e preparar o material para as etapas analíticas subsequentes.

A organização desses dados foi realizada por meio de uma planilha no Excel, na qual foram sistematizadas informações como, autor, título, problemas de pesquisa identificados, abordagens metodológicas e resultados iniciais. Na fase de exploração do material, foi realizada a leitura integral dos estudos selecionados, seguida da organização das informações por meio de recortes temáticos e codificação dos dados, agrupados em categorias relacionadas às dificuldades dos estudantes e às estratégias de ensino da escrita argumentativa.

Essas categorias foram, posteriormente, reorganizadas por aproximação temática, dando origem a categorias intermediárias e, em seguida, a categorias finais mais abrangentes, que permitiram a identificação de padrões e a realização de inferências analíticas, a fim de revelar as diferentes perspectivas a partir das quais o fenômeno da escrita argumentativa vem sendo investigado. A etapa final contemplou o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, por meio de uma análise descritiva e interpretativa dos dados categorizados, com vistas a identificar recorrências, aproximações e lacunas entre os estudos, atribuindo sentido às inferências produzidas ao longo do processo.

4. DISCUSSÃO

A discussão inicia-se com a apresentação das categorias relacionadas às dificuldades enfrentadas pelos estudantes na escrita argumentativa, organizadas a partir de dimensões (Quadro 1).

Quadro 1. Categorias relacionadas às dificuldades dos estudantes

Categorias finais agrupadas	Categoria intermediárias	Categorias iniciais
Dimensão estrutural e organizacional	Fragilidades na estrutura do texto argumentativo	Organização da introdução, desenvolvimento e conclusão, problemas na estrutura dissertativo-argumentativa, imbricamento das sequências explicativa, descritiva e argumentativa, dificuldades de paragrafação, falta de fechamento textual, conclusões superficiais.
	Fragilidades na construção da tese	Ausência de tese clara consistente, dificuldade de posicionamento.
	Problemas na organização e progressão das ideias	Falta de progressão textual, dificuldades em organizar as ideias, problemas em transpor ideias para o papel.
Dimensão da progressão e articulação textual	Fragilidades na coesão e coerência	Falhas na conexão entre ideias, dificuldades no uso de mecanismos de coesão, transições abruptas, dificuldades no imbricamento das sequências textuais.
	Superficialidade no desenvolvimento textual	Falta de detalhamento, superficialidade dos argumentos, desenvolvimento limitado dos subtemas.
Dimensão argumentativa	Fragilidades na sustentação argumentativa	Falta de evidências, dados e exemplos, argumentos genéricos, falta de repertório argumentativo, falta de sustentação argumentativa.
	Limitações na construção da persuasão	Fragilidade na persuasão, dificuldade de considerar o interlocutor.
	Uso inadequado de fontes	Uso inadequado dos textos motivadores, paráfrase ou cópia sem elaboração crítica.
Dimensão temática e propositiva	Fragilidades na compreensão e delimitação do tema	Compreensão superficial do tema, dificuldade em manter fidelidade temática, fuga ao tema, dificuldade em entender a proposta.
	Limitações no repertório sociocultural	Limitação do repertório, dificuldade em mobilizar conhecimentos externos, falta de detalhamento do problema.
	Fragilidades na elaboração de propostas de intervenção	Propostas genéricas, falta de detalhamento, falta de viabilidade, desarticulação entre proposta e argumentos.
Dimensão estratégica	Fragilidades no domínio de escrita	Falta de prática, dificuldade de iniciar o texto, crença no excesso de regras, falta de estratégias de planejamento.
Dimensão pessoal	Fragilidades no âmbito comportamental	Baixa autonomia na escrita, insegurança, falta de inspiração, dom destinado a poucos, bloqueios, angústias.

Fonte: Elaboração própria (2026)



As dificuldades na produção do texto dissertativo-argumentativo evidenciam-se, sobretudo, na construção da argumentatividade e na organização da estrutura do texto. Tais desafios abrangem desde habilidades consideradas básicas, como a paragrafação, o uso adequado de mecanismos de coesão e a organização dos períodos, até aspectos mais complexos, como a formulação e sustentação de uma tese, a construção da persuasão e o desenvolvimento consistente dos argumentos. Além disso, envolvem a capacidade de garantir coerência global ao texto, mobilizar repertórios pertinentes, compreender de forma aprofundada a temática proposta e dominar, de modo estratégico, as diferentes etapas do processo de escrita.

A primeira dimensão estrutural e organizacional engloba as fragilidades dos estudantes, relacionadas à estruturação e a organização global do texto, à progressão textual, à articulação entre as partes da redação e à explicitação clara da tese (FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021; MORAES, 2025). Muitos estudantes demonstram limitações na organização das partes constitutivas do gênero, especialmente, na articulação entre introdução, desenvolvimento e conclusão, desenvolvendo conclusões superficiais ou incompletas. Além disso, Moraes (2025) destaca a dificuldade dos estudantes em transitar, de maneira fluída, entre as sequências explicativa, descritiva e argumentativa, comprometendo a continuidade e a articulação das ideias.

Outras fragilidades, como a periodização, a paragrafação e o uso inadequado de mecanismos de coesão, comprometem diferentes etapas do processo de escrita, desde o planejamento até a elaboração de rascunhos e a reescrita (SANTOS, 2023). Essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes no momento de iniciar o texto, etapa frequentemente apontada pelos próprios estudantes como a mais desafiadora. Nesse sentido, Santos (2023) observa que a produção do primeiro parágrafo é percebida pela maioria dos estudantes como o momento de maior dificuldade em todo o processo de escrita, o que fica explícito no relato de um dos participantes de sua pesquisa: “Tenho dificuldade de começar o texto, no parágrafo de desenvolvimento e na conclusão. Ou seja, tudo!” (SANTOS, 2023, p. 64).

Por outro lado, a dimensão da progressão e articulação textual reúne dificuldades relacionadas à coesão, à coerência e ao encadeamento das ideias ao longo do texto. Entre as principais fragilidades identificadas estão a falta de conexão lógica entre as ideias, as falhas na



articulação entre as partes do texto e a dificuldade em assegurar uma progressão temática consistente. Também foram observadas transições abruptas entre parágrafos, superficialidade no desenvolvimento dos subtemas e limitações na integração das diferentes sequências textuais, comprometendo a unidade e a continuidade do texto argumentativo. Tais dificuldades podem estar associadas à ausência de ensino explícito de estratégias de progressão temática, construção da coerência textual e utilização de mecanismos de coesão, essenciais para a produção de textos articulados e semanticamente consistentes (MORAES, 2025).

Além disso, os estudantes enfrentam desafios no uso de mecanismos linguísticos, responsáveis por assegurar a coesão e a coerência, elementos fundamentais para a organização lógica do texto e a clareza argumentativa (FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021). Nesse contexto, também se observam quebras de coerência interna, associadas a estruturas sintáticas pouco desenvolvidas para o nível de escolaridade esperado, bem como desvios morfossintáticos, problemas de pontuação e inadequações ortográficas, que comprometem a qualidade global da produção textual (POLICARPO, 2021).

Concernente à construção da argumentatividade, foram mencionadas dificuldades na mobilização de um repertório argumentativo consistente para sustentar os pontos de vista defendidos (FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021; MORAES, 2025), apresentando uma argumentação superficial (MORAES, 2025). Os achados revelaram uma tendência à generalização e à repetição de ideias, com pouca exploração de análises críticas mais aprofundadas (FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021; MORAES, 2025). Moraes (2025) evidencia outros aspectos que comprometem a construção da sequência argumentativa, como a falta de sustentação dos argumentos, em virtude da escassez de evidências, exemplificação e dados concretos.

De modo geral, os estudantes devem “[...] recorrer às diversas técnicas argumentativas para construir o seu posicionamento, organizando as informações de seu texto e selecionando dados suficientes para torná-lo atrativo e compreensível ao corretor, de forma a envolver o leitor, conduzindo-o à aceitabilidade da tese defendida” (FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021, p. 2). Contudo, costumam apresentar dificuldades recorrentes, particularmente no que se refere à construção da argumentação, articulação lógica das ideias, clareza no encadeamento das



informações, falta de densidade argumentativa, mobilização de repertório sociocultural e desenvolvimento da autonomia na escrita (GAIÃO, 2025; MORAES, 2025; ZÁTTERA, 2023).

A dimensão temática e propositiva engloba dificuldades relacionadas à compreensão e ao aprofundamento do tema, sendo apontada como uma das principais fragilidades na produção do texto dissertativo-argumentativo. Entre os problemas mais recorrentes, destaca-se a dificuldade em manter fidelidade ao tema proposto, sendo a fuga ao tema um dos principais fatores que levam à atribuição de nota zero na redação do Enem (FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021). Além disso, os estudos evidenciam a abordagem superficial das problemáticas apresentadas, a dificuldade em mobilizar conhecimentos externos pertinentes e a ausência de maior detalhamento na análise do problema (FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021; MORAES, 2025).

Soma-se a esse cenário o uso artificial do repertório sociocultural (ZÁTTERA, 2023), aliado à limitação do repertório efetivamente mobilizado pelos estudantes, fatores que comprometem a consistência da argumentação e a articulação textual (POLICARPO, 2021). Como consequência, muitos estudantes recorrem à memorização de citações de filósofos ou de dispositivos da Constituição Federal para utilizá-los indistintamente em diferentes temas de redação. Essa prática resulta, frequentemente, na inserção de repertórios superficiais, descontextualizados e pouco articulados à discussão proposta, motivada mais pelo atendimento às exigências da Competência II do Enem do que pela efetiva construção de uma argumentação consistente.

São as chamadas “citações coringa”, utilizadas para atender às exigências avaliativas, o que compromete a profundidade da argumentação (ZÁTTERA, 2023). Também há uma tendência de apenas parafrasear ou copiar os textos motivadores, fornecidos na prova do Enem, em vez de utilizá-los como base para construir uma argumentação própria e persuasiva, em defesa do ponto de vista (CLEMENTE; FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021; FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021).

Essa dimensão também engloba a elaboração da proposta de intervenção, correspondente à Competência V do Enem, a qual, segundo Policarpo (2021), é desenvolvida pelos estudantes em um nível mediano. Záttera (2023) destaca que a proposta de intervenção é uma das maiores dificuldades, pois demanda a articulação de saberes interdisciplinares para propor soluções



viáveis que respeitem os direitos humanos. Os alunos, em geral, não conseguem incluir os cinco elementos obrigatórios (agente, ação, meio/modo, efeito e detalhamento). Nas redações,

a maioria dos participantes discursiviza no texto a necessidade de resolver o problema proposto, mas que muitos, por não contemplarem os cinco elementos presentes nos critérios de avaliação, se veem silenciados por não terem o que dizer no texto e não saberem como fazê-lo, já que a incompreensão do tema limita a proposição de intervenções (ZÁTTERA, 2023, p. 10).

Essa dificuldade pode estar relacionada tanto à limitação de práticas de leitura quanto à ausência de atividades que incentivem a análise crítica de temáticas sociais, fundamentais para a construção de uma argumentação consistente (MORAES, 2025). Outras dificuldades estão relacionadas à dimensão propositiva dos textos, que incluem propostas genéricas, falta de detalhamento, falta de viabilidade, desarticulação entre proposta e argumentos (MORAES, 2025).

A dimensão estratégica engloba fragilidades no domínio da escrita, contemplando aspectos como a falta de prática, dificuldade de iniciar o texto, crença no excesso de regras, falta de estratégias de planejamento (SANTOS, 2023). Nesse cenário, pode-se refletir sobre o fato de que muitas dificuldades tradicionalmente classificadas como problemas linguísticos podem estar relacionadas a dimensões estratégicas e cognitivas da escrita. Essas dificuldades envolvem, por exemplo, o planejamento do texto, a mobilização de repertório, a definição da tese, bem como a compreensão da situação comunicativa, incluindo a noção de interlocutor e a finalidade do texto.

A dimensão pessoal, por sua vez, engloba questões afetivas e comportamentais. Santos (2023) relata que os estudantes frequentemente enfrentam insegurança diante do “branco” inicial, aquela dificuldade em começar, e encontram obstáculos para transpor seus pensamentos para o papel, reflexo da pouca experiência com a elaboração e o desenvolvimento da escrita. A isso soma-se a falta de ideias no momento da produção, agravada por uma concepção equivocada que ainda permeia o imaginário de muitos alunos: a de que escrever bem é uma “inspiração” ou “dom” destinado a poucos” (SANTOS, 2023).

Além disso, os estudantes percebem a escrita dissertativo-argumentativa como um processo excessivamente normativo, marcado por muitas regras, o que pode gerar insegurança e bloqueios no momento da produção textual (SANTOS, 2023), além de gerar angústias (GAIÃO, 2025). Nessa perspectiva, Gaião (2025), destaca o papel da interação e da afetividade como aspectos fundamentais no ensino da produção textual.

4.1 ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS

No Quadro 2, são apresentadas as categorias relacionadas às estratégias utilizadas e/ou recomendadas para a produção de textos dissertativo-argumentativos, evidenciadas em dimensões: processual, didático-metodológica, argumentativa, linguística, formativa e avaliativa, tecnológica e multimodal, colaborativa e motivacional.

Quadro 2. Estratégias utilizadas e/ou recomendadas para a produção de textos dissertativo-argumentativos

Categorias finais	Categorias intermediárias	Categorias iniciais
Dimensão processual	Ensino da escrita como processo	Trabalho com planejamento, textualização e revisão, recursividade das etapas, reescrita como parte da aprendizagem, escrita como desenvolvimento progressivo de habilidades.
	Desenvolvimento da autorregulação	Autoavaliação, reflexão sobre o próprio texto.
Dimensão didático-metodológica	Uso de sequências didáticas	Preparação temática, análise de textos modelo, planejamento textual, produção inicial, reescrita, autoavaliação.
		Ensino explícito de estratégias de escrita.
Dimensão argumentativa	Ensino de técnicas argumentativas	Comparação, exemplificação, argumento de autoridade, causalidade, argumento pragmático, probabilidade, definição, ilustração.
	Desenvolvimento da sustentação argumentativa	Uso de dados, repertório sociocultural, fundamentação teórica, construção de justificativas consistentes.
Dimensão linguística	Ensino de mecanismos de coesão e progressão textual	Ensino de operadores argumentativos, conectores, progressão temática, uso estratégico da repetição lexical.
	Desenvolvimento da organização textual	Planejamento macro e mesotextual, organização lógica das ideias, estrutura do texto argumentativo.
Dimensão formativa e avaliativa	Feedback formativo e correção interativa	Correção textual-interativa, bilhetes orientadores, professor como leitor crítico, feedback dialógico.
	Avaliação diagnóstica e formativa	Avaliação do processo e não apenas do produto, feedback para reescrita, acompanhamento do desenvolvimento.



Dimensão tecnológica e multimodal	Uso de tecnologias educacionais	Portais educacionais, videoaulas, podcasts, plataformas digitais de escrita.
	Correção mediada por tecnologia	Correção online, envio digital de redações, feedback digital, acompanhamento contínuo.
Dimensão colaborativa e motivacional	Metodologias dinâmicas e coletivas	Produção coletiva de textos, discussão em grupo, mapas mentais, aulas interativas, aulas, avaliação por pares.
	Estratégias de engajamento	Uso de temas motivadores, discussão prévia, construção coletiva de argumentos.

Fonte: Elaboração própria (2026)

A primeira dimensão reforça a importância do ensino da escrita como processo. Isso envolve o trabalho com planejamento, textualização e revisão, recursividade das etapas, reescrita como parte da aprendizagem, escrita como desenvolvimento progressivo de habilidades (FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021; SANTOS, 2023; GAIÃO, 2025), assim como a autoavaliação, revisão guiada e reflexão sobre o próprio texto (GAIÃO, 2025; SANTOS, 2023). Soma-se, a necessidade de uso de *feedbacks* que possam ampliar o envolvimento dos estudantes, assim como os momentos de reflexão (GAIÃO, 2025; SANTOS, 2023).

A dimensão didático-metodológica compreende possibilidades que incluem o uso de sequências didáticas e o ensino explícito de estratégias de escrita (MORAES, 2025; SANTOS, 2023). De modo geral, os estudos analisados dedicam atenção ao parágrafo como unidade de análise da escrita argumentativa dos estudantes. Alguns deles investigam a forma como os estudantes organizam seus parágrafos, observando as sequências textuais predominantes em cada um deles e sua contribuição para a estrutura global do texto (GAIÃO, 2025; POLICARPO, 2021). Outros voltam-se à função principal desempenhada por cada parágrafo na construção argumentativa (MORAES, 2025) ou tomam como referência a estrutura da redação no estilo Enem - introdução, parágrafos de desenvolvimento e conclusão - para analisar como os estudantes compreendem e executam essa organização (CLEMENTE; FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021).

Contudo, apenas o estudo de Santos (2023) traz uma menção voltada ao ensino explícito da paragrafação, motivada pelas fragilidades identificadas na escrita, considerando a pouca periodização interna dos parágrafos, o que compromete a progressão e a articulação das ideias. Como estratégia de intervenção, o autor recorreu a slides de apresentação, durante as aulas, para



destacar os tópicos frasais, utilizando pequenos trechos projetados como exemplos e estabelecendo orientações práticas para facilitar a organização e a tessitura do texto.

A ênfase no parágrafo como objeto de análise evidencia uma lacuna formativa. Nesse sentido, o ensino explícito, multidimensional e mediado da paragrafação, pode ser utilizado como uma opção metodológica, aspecto que dialoga diretamente com propostas de ensino da escrita argumentativa. Isso pressupõe ensinar explicitamente aos estudantes como organizar os parágrafos, articular as ideias e desenvolver a progressão da argumentação, de modo que compreendam o papel dessas estratégias na construção da unidade textual, da coesão, da coerência e da consistência argumentativa.

Diversos estudos reconhecem que o ensino explícito da paragrafação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da escrita, especialmente de textos argumentativos. Conhecer e praticar a estrutura do parágrafo oferece aos estudantes uma base organizacional para planejar, desenvolver e articular argumentos, de maneira mais consistente. Com base nessa compreensão, diferentes pesquisas têm adotado a paragrafação como uma prática reflexiva e constitutiva do texto dissertativo-argumentativo (ABREU ET AL., 2015; NOVAES, 2018).

Leal e Silva (2017) aprofundam essa discussão ao defenderem que o ensino da paragrafação deve contemplar diferentes dimensões complementares. Entre elas, o desenvolvimento da dimensão reflexiva que favorece a análise crítica da organização textual e a compreensão dos critérios utilizados na construção dos parágrafos; a dimensão do saber fazer, que enfatiza a aprendizagem por meio de práticas de leitura e escrita; a do saber falar, que incentiva a explicitação e a sistematização de conhecimentos sobre os conceitos e os diferentes tipos de parágrafo, além da prescritiva, que visa orientar os estudantes quanto às convenções e aos procedimentos necessários para estruturar adequadamente os parágrafos. As autoras ressaltam que esses aspectos não devem ser trabalhados de forma isolada, mas articulados entre si, sendo a mediação docente um fator decisivo para potencializar a aprendizagem e favorecer o desenvolvimento das habilidades para a produção de textos organizados, coerentes e adequados às diferentes situações de comunicação.

A próxima dimensão a ser discutida é a argumentativa, que engloba o ensino de técnicas argumentativas, também denominadas de estratégias argumentativas/esquemas



argumentativos (CLEMENTE; FERREIRA; GARANTIZADO JUNIOR, 2021; FERREIRA; GARANTIZADO JUNIOR, 2021). Tratam-se dos mecanismos utilizados pelos estudantes para a apresentação dos argumentos, em defesa de um ponto de vista utilizado para a construção argumentativa.

Dessa forma, o objetivo é tornar a argumentação mais convincente, por meio de relações lógicas entre causas e consequências, exemplos concretos ou referências reconhecidas socialmente, pois permite que os estudantes ampliem seu repertório de estratégias de persuasão e desenvolvam maior consciência sobre as formas de sustentar suas ideias de maneira fundamentada, desenvolver e conferir credibilidade ao ponto de vista defendido (CLEMENTE; FERREIRA; GARANTIZADO JUNIOR, 2021; FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021).

Entre a lista de argumentos mobilizados citam-se: i) a comparação: relaciona objetos ou situações para reforçar igualdades ou desigualdades; ii) a exemplificação: utiliza casos particulares reais para fundamentar uma tese ou gerar generalizações, tornando a argumentação mais concreta; iii) o argumento de autoridade: sustenta o ponto de vista por meio do discurso, juízos ou citações (diretas ou indiretas) de pensadores, escritores ou instituições renomadas para fortalecer a tese defendida; iv) o vínculo causal (causalidade): que estabelece relações de causa e efeito para explicar determinado fenômeno; v) a definição: orienta o interlocutor para um convencimento sobre um determinado significado; vi) o argumento por ilustração: serve para reforçar uma tese já aceita, muitas vezes, por meio da comoção como um modo argumentativo (CLEMENTE; FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021; FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021); e vii) o argumento por probabilidade: utiliza dados estatísticos e numéricos para respaldar uma opinião e torná-la mais plausível (CLEMENTE; FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021).

Destaca-se também a dimensão linguística, que engloba o ensino de mecanismos de coesão e progressão textual como estratégia para a melhoria da escrita argumentativa. Sendo assim, o trabalho explícito com conectivos, operadores argumentativos e recursos de retomada contribui diretamente para a construção de textos mais articulados e coerentes, na medida em que esses elementos são responsáveis por estabelecer as relações lógicas e semânticas entre as partes do texto (SOUSA, 2024) e pelo desenvolvimento da organização textual (MORAES, 2025; FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021).



Outra dimensão refere-se ao caráter formativo e avaliativo do ensino da escrita, integrando elementos como o *feedback* formativo, a correção interativa, a avaliação diagnóstica e processual, bem como a prática da correção e reescrita de textos (GAIÃO, 2025; SANTOS, 2023). Essa perspectiva sinaliza um deslocamento em relação à intervenção tradicional, geralmente centrada na superfície do texto (nível microestrutural) e voltada à correção de desvios gramaticais, ortográficos, de pontuação e acentuação.

Em seu lugar, propõe-se uma abordagem mais dialógica, na qual a correção assume um caráter formativo, orientando o estudante no aprimoramento de sua produção. Assim, a correção transforma-se em um movimento contínuo de reflexão e reconstrução do texto, podendo contribuir para fomentar aprendizagens mais significativas e desenvolver a autonomia escrita do estudante. Para Santos (2023), a prática da correção e reescrita de textos, por exemplo, pode contribuir para o processo de aprendizagem. Dessa forma, “realizar estratégias de intervenção nos textos, proporcionando a (auto)revisão e a reescrita favorece o exercício de reformulação do dizer para que o estudante seja capaz de operar a linguagem com mais dinamismo” (SANTOS, 2023, p. 75).

Gaião (2025) evidencia o uso da estratégia de “bilhetes” no pós-texto (verso ou final da folha), que funcionam como pequenos textos metadiscursivos, em que o professor comenta, elogia, questiona e orienta o estudante de forma personalizada. “São pequenos “bilhetes” que, dada sua extensão, estrutura e temática, algumas vezes, mais parecem verdadeiras cartas. Possuem duas funções: comentar acerca da tarefa de revisão do aluno ou, metadiscursivamente, da própria correção do professor” (GAIÃO, 2025, p.64, grifo da autora). Sendo assim, “Se avaliar é dar um feedback, uma resposta ao texto lido, é extremamente importante que o professor, como leitor especializado, esteja comprometido com o aprimoramento da escrita do aluno” (GAIÃO, 2025, p.79). Nessa perspectiva, o erro passa a ser valorizado como parte do processo de aprendizagem, enquanto a reescrita assume um papel formativo essencial.

A próxima dimensão a ser evidenciada é a tecnológica e multimodal que engloba elementos relacionados ao uso de tecnologias educacionais, portais educacionais, videoaulas, podcasts, plataformas digitais de escrita, como a correção mediada por tecnologia (CLEMENTE; FERREIRA; GARANTIZADO JÚNIOR, 2021). Pode-se citar o uso do Portal Educacional (PROENEM)



como uma estratégia pedagógica e mediação tecnológica para despertar o interesse dos alunos, auxiliando na resolução de dúvidas e disponibilizar materiais multimodais (vídeos, podcasts, dicas).

A última dimensão, denominada colaborativa e motivacional, faz menção às metodologias dinâmicas e coletivas, assim como às estratégias de engajamento. Contemplam estratégias como a produção coletiva de textos, discussão em grupo, uso de temas motivadores, discussão prévia e construção coletiva de argumentos (SANTOS, 2023). Isso implica levar em conta que todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores.

Destaca-se, dessa forma, uma postura mais cooperativa do professor que assume funções de mediador, facilitador, corretor e leitor especializado que pode auxiliar os estudantes no processo de aprimoramento dos textos. Santos (2023) também aponta que “aulões” com uso de slides, mapas mentais e a elaboração coletiva de textos (produção conjunta entre professor e alunos) aumentam o interesse e a compreensão dos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou apresentar um panorama das principais dificuldades dos estudantes na escrita dissertativo-argumentativa e de estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas para minimizar essas dificuldades. Essa discussão busca contribuir para o campo educacional, especialmente, de Língua Portuguesa, ao oferecer subsídios que podem orientar práticas pedagógicas centradas no processo de escrita e voltadas ao desenvolvimento da argumentação.

As dificuldades foram agrupadas nas seguintes dimensões: i) estrutural e organizacional; ii) progressão e articulação textual; iii) argumentativa; iv) temática e propositiva; v) estratégica; e vi) pessoal. Por outro lado, as estratégias foram organizadas em: i) processual; ii) didático-metodológica; iii) argumentativa; iv) linguística, formativa e avaliativa; v) tecnológica e multimodal; e vi) colaborativa e motivacional.

De modo geral, os resultados revelam que as principais dificuldades dos estudantes concentram-se em três grandes eixos: organização textual, desenvolvimento da argumentação e elaboração de propostas consistentes. A fragilidade na sustentação argumentativa, associada à limitação do repertório sociocultural, compromete a consistência dos textos, dificultando o



aprofundamento crítico das discussões propostas. Foi apontada como uma das dificuldades mais frequentes.

As constatações apontadas pelos estudantes revelam, de modo geral, dificuldades recorrentes na produção do texto dissertativo-argumentativo, especialmente no que se refere à fragilidade da argumentação, à ausência de posicionamento claro e à limitação no desenvolvimento das ideias. Observa-se que muitos textos apresentam afirmações pouco sustentadas, com escassa mobilização de repertório sociocultural e baixo nível de criticidade, o que compromete a consistência do ponto de vista defendido. Soma-se a isso a dependência de estruturas pré-formatadas, que restringem a elaboração autoral.

Essas dificuldades também se manifestam na organização das ideias, evidenciando problemas de progressão temática, articulação entre parágrafos e uso pouco eficaz de operadores argumentativos, o que resulta em textos fragmentados e com baixa coesão. Tal cenário revela que essas limitações não decorrem de lacunas pontuais ou isoladas, mas expressam uma fragilidade mais ampla na formação do escritor argumentativo. Para superá-las, torna-se imprescindível um trabalho processual e contínuo com a escrita, que contemple o ensino explícito de estratégias argumentativas, a problematização de temas como forma de desenvolver o pensamento crítico, a ampliação do repertório cultural e informacional dos estudantes e, sobretudo, a criação de condições pedagógicas que favoreçam a construção efetiva de uma argumentação consistente, bem sustentada e progressivamente elaborada ao longo do texto.

Observa-se uma convergência entre os autores quanto à necessidade de superar práticas mecanicistas de ensino da redação, substituindo-as por abordagens que promovam a reflexão, a autonomia e o desenvolvimento estratégico da escrita. Outro aspecto relevante refere-se à valorização da mediação docente como importante aspecto no desenvolvimento das habilidades de escrita, especialmente por meio de *feedback* formativo e práticas de reescrita orientadas.

De maneira geral, é possível identificar, a partir das dimensões detalhadas, quatro eixos principais para o ensino da escrita argumentativa: i) o desenvolvimento do processo cognitivo da escrita, envolvendo planejamento, textualização, revisão e reescrita; ii) o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas, especialmente relacionadas à coerência, coesão e construção da



argumentação; iii) o fortalecimento da autonomia do estudante, reforçado pelo *feedback* formativo; e iv) a organização de intervenções pedagógicas intencionais, baseadas no ensino explícito de técnicas/estratégias argumentativas.

A partir dos resultados obtidos, abrem-se possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas futuras, especialmente estudos empíricos que investiguem a aplicação das estratégias identificadas em contextos reais de sala de aula, pesquisas de intervenção pedagógica voltadas ao desenvolvimento da escrita argumentativa, bem como investigações longitudinais que permitam acompanhar a evolução das habilidades de escrita dos estudantes, ao longo das diferentes etapas de escolarização. Somam-se a essas lacunas outras possibilidades de estudos que possam contemplar a relevância de produtos educacionais, materiais didáticos desenvolvidos para mediar e avaliar a produção escrita dos estudantes, evidenciando o impacto das práticas pedagógicas.

Antes de concluir essa discussão vale ressaltar que assim como em qualquer revisão de literatura, este estudo enfrenta limitações inerentes à abrangência das bases e seleção dos estudos. Também se reconhece como limitação, o possível viés interpretativo decorrente do próprio processo de categorização e análise qualitativa, ainda que tenham sido adotados procedimentos para aumentar a transparência e o rigor analítico. Soma-se a isso, o fato de que os estudos analisados podem apresentar diferentes referenciais teóricos, metodologias e contextos educacionais, o que exige cautela na comparação direta dos achados. Dessa forma, os resultados são compreendidos como indicativos de tendências e recorrências presentes na literatura analisada, sem a pretensão de representar toda a produção científica sobre o tema. Constituem, antes, uma contribuição para a organização do debate e para o direcionamento de investigações futuras mais abrangentes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cybelle Borges de; et al. O estudo do parágrafo para a construção do texto argumentativo. *Revista Línguas & Ensino*, Faculdade de Letras, UFRJ, 2015, p. 140-152.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003. 182 p.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.



BEZERRA, B. G. *Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

CLEMENTE, Adriely da Silva; FERREIRA, Leonardo Chaves; GARANTIZADO JÚNIOR, José Olavo da Silva. O portal do projeto PROENEM (UNILAB) como plataforma pedagógica de ensino de argumentação e escrita. *Texto Livre*, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 3, p. e33162, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/33162https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/33162>. Acesso em: 23 mar. 2026.

FERREIRA, L., GARANTIZADO JÚNIOR, J. O. da S. Análise das técnicas argumentativas nos textos dissertativo-argumentativos dos alunos do curso de redação PROENEM (UNILAB). *Revista ELO – Diálogos Em Extensão*, v.10, 2021. <https://doi.org/10.21284/elo.v10i.11702>

FIGUEIREDO, David Naamã Melo de; NEVES, Herbertt. Avaliação da presença de elementos coesivos no Enem: orientações do material preparatório da competência IV. *Confluência*. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. 68, p. 295-324, 2025. Disponível em: <https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/1427>. Acesso em: 23 mar. 2026.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. 1. Ed. 4ª. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

GAIÃO, Marcella Ribeiro. *Recepção, correção e avaliação de produções textuais: as implicações do Enem no ensino de escrita no Ensino Médio*. 2025. 335 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Leila Nascimento da. Dimensões do ensino da paragrafação: o que dizem e fazem professores no trato com a paragrafação? *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 98, n. 248, 2017, p. 148-164. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3360/3095>. Acesso em: 23 mar. 2026.

MARCHIONI, R. *Escrita criativa: da ideia ao texto*. São Paulo: Contexto, 2018.

MORAES, Jéssica de Almeida Fernandes. *Planos de texto e argumentatividade: dificuldades na produção e perspectivas para o ensino de textos dissertativo-argumentativos no Ensino Médio*. 2025. 127f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

NOVAES, Milana. *Tópico discursivo: uma proposta teórica para a construção do parágrafo*. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

POLICARPO, Luma Kathryn Silva. *A produção de texto da dissertação do Enem: uma experiência de transposição didática com foco na argumentação*. 97f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade de Cuiabá, Mato Grosso, 2021.



SOBRENOME, N.; SOBRENOME, N.

Título da publicação

| Artigo

PRATA, Maria José Bernardo. *O ensino do texto argumentativo a alunos do 9.º ano de escolaridade: estratégias colaborativas e do SRSD*. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Educação – Psicologia da Educação) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 5 jan. 2026.

SAMICO, Evanilce Chagas Lopes; ZAVAM, Aurea. O uso de estratégias argumentativas para aprimoramento da escrita de artigo de opinião. In: SOARES, Maria Elias et al. (Orgs.). *Práticas de leitura e produção oral e escrita no ensino fundamental*, p. 189-214.

SANTOS, Kyvy Ferreira dos. *Produção de texto no ensino médio: a linguística textual como instrumento de promoção da cidadania*. 2023. 139 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí, Urutaí, 2023.

SUASSUNA, Lívia; CAMPOS, Albaneide Souza. Produção Escrita no Ensino Médio: fundamentos para o trabalho com o texto argumentativo. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 23, n. 2, p. 84–99, 2021. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/41892> <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/41892>. Acesso em: 4 fev. 2026.



SOBRE A AUTORIA

Iandra Maria Weirich da Silva COELHO

Doutora em Linguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora titular, do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e docente do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico. Coordenadora do Centro de Idiomas do IFAM, Campus Manaus Centro. Membro do Grupo de Pesquisa - Investigação sobre Recursos e Práticas de Ensino.

Submissão: 24 de abril de 2026

Avaliações concluídas: 30 de junho de 2026

Aprovação: 15 de julho de 2026



SOBRENOME, N.; SOBRENOME, N.

Título da publicação

| Artigo

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. A liderança feminina sob o prisma da Bola de Neve Church: concepção de matrimônio e atuação da mulher. Revista Temporis(ação): periódico acadêmico de conexões multidisciplinares em Educação e Ensino da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Cidade de Goiás; Anápolis. V. xx, N. xx, p. xx-xx, ./mês., xxxx. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>>
Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >