

EFEITO RETROATIVO NA EDUCAÇÃO POR MEIO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

João Pedro Buzinello Michelato (UEL)⁶

RESUMO: Quanto ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, vê-se que os gêneros escolares são ensinados com prioridade, visando a atender as demandas estipuladas pelas instituições responsáveis pelos processos seletivos de ingresso no Ensino Superior. Assim, objetiva-se analisar o efeito retroativo por meio do gênero escolar texto dissertativo-argumentativo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica seguida de um estudo de caso, apresentando correlação entre as teorias circunscritas a noções de *texto*, *redação* e *produção de texto* e a experiência tida no estágio curricular obrigatório de Letras Português da Universidade Estadual de Londrina. São levantadas reflexões quanto ao reconhecimento da escrita do texto dissertativo-argumentativo como uma redação endógena; o forte norteamento do efeito retroativo de avaliações externas nas escolas; e a viabilidade de (re)pensar o trabalho com o gênero textual de maneira proveitosa, associando as demandas a uma aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: produção textual; efeito retroativo; texto dissertativo-argumentativo.

1 Introdução

No ambiente escolar, não é difícil observar o destaque dado aos vestibulares. Vincular as atividades do Ensino Básico – em especial as do Ensino Médio – às premissas das provas que servem de entrada para o Ensino Superior tem sido uma prática comum, incorporada no sistema de ensino e exercida diariamente em muitos colégios. Os conteúdos cobrados em concursos são significativos aos estudantes, visto que o interesse de entrar em uma universidade, no caso, é forte entre os jovens discentes. Muitos deles, em período de estudo em Ensino Médio, optam por aulas em cursos pré-vestibulares em turnos alternativos, tamanho é o desejo pela ingresso à faculdade, por exemplo.

⁶ Egresso do curso Letras Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL), estudante em nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEL) e membro do grupo de pesquisa Formação e Ensino em Língua Portuguesa (FELIP).

Nesse sentido, é possível se dirigir à reflexão sobre como essa transição entre níveis de ensino se faz e como ela afeta o ensino-aprendizagem; cabe, porquanto, compreender e desenvolver as noções acerca do efeito retroativo na educação. Por se tratar de um desenvolvimento de conceitos aportados na experiência do estágio obrigatório do 4º ano de Letras Português da Universidade Estadual de Londrina, há neste artigo a contemplação das ideias circunscritas ao efeito retroativo, levando em conta também as concepções relacionadas à produção textual. Portanto, articulam-se reflexões de teorias à prática de estágio, realizada em uma turma de 3º ano de Ensino Médio.

2 Metodologia

Optou-se por um estudo introduzido por uma abordagem de natureza bibliográfica, com a intenção de refletir sobre conceitos de *texto*, de *redação* e de *produção de texto* por meio de livros e artigos científicos diversos, objetivando realizar um estudo de caso, de maneira a vincular a teoria discutida e trazida à tona com a realidade vivenciada na prática de regência no estágio curricular obrigatório, vivenciado no ano letivo de 2021 graças à disciplina *2EST104 - Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio: Orientação e Prática* do curso de graduação Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina.

Nesse sentido, a pesquisa de caráter bibliográfico se firma pelo estudo exploratório com aportes teóricos já elaborados (GIL, 2001, p. 44). Especificamente, a ponderação acerca de investigações sobre os estudos da linguagem elucida, por exemplo, temas relacionados a escrita, educação, métodos de ensino e aprendizagem, entre outras ideias. Tal fato permite coordenar distintos assuntos de modo a compreendê-los ainda mais, além de poder melhor aplicá-los, tanto na pesquisa, quanto fora dela.

Com isso, abre-se espaço para aplicar o estudo de caso, que visa a “proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (GIL, 2001, p. 55). Esta etapa, posterior à de caráter bibliográfico neste trabalho, consiste no confronto das teorias percorridas com o trajeto relatado de acordo com o estágio curricular.

Desse modo, trabalha-se a princípio com a hipótese de que o texto dissertativo-argumentativo, principal objeto de discussão neste estudo, fornece efeito retroativo de destaque no ensino-aprendizagem, com potencial para ser trabalhado de maneira proveitosa.

3 Texto, redação e produção de texto

Antes de falar propriamente do efeito retroativo na educação, deve-se ter em mente o contraste entre redação e produção textual; para isto, é preciso ponderar acerca da caracterização constituinte do termo *texto*. Assim, o *texto* pode ser entendido como um objeto atrelado ao ato de significação, produto da criação ideológica ou da enunciação, de natureza dialógica e único – isto é, não repetível (BARROS, 1997, p. 28-29). Esta definição vai ao encontro da essência do Dialogismo, levando em conta a interação do eu com o outro: o sujeito, autor de um texto, consiste em um produto da herança cultural, além de ser um repetidor de atos e gestos, não obstante, um construtor de novos atos e gestos:

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores —emanantes dele mesmo ou do outro — aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 272).

A inerência do diálogo à natureza do texto permite imaginar que é inviável, se é que realmente seja possível, desconsiderar fatores como contexto e intenções de comunicação; os textos não apenas trazem à tona significações, mas também se (re)estruturam por meio da enunciação e do enunciado. Assim, é fundamental considerar que

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. (GERALDI, 1998, p. 22)

Após se conformar com a posição do texto diante de condições social e situacionalmente localizadas, não se pode negar a influência do Interacionismo Sociodiscursivo, teoria que defende uma visão sociocultural da linguagem em meio aos gêneros textuais, conforme os estudos de Bronckart (2006). Logicamente, é de se esperar que, no ambiente escolar, haja o trabalho de elaboração de textos em consonância com assuntos, demandas e tendências plenamente vivenciáveis e de utilidade na realidade do aluno.

De acordo com Geraldi (1998), todavia, o texto escrito para a escola se denominaria *redação*, enquanto o texto elaborado na escola se denominaria *produção de texto*. Com isso, vem a seguinte indagação: a escrita do texto dissertativo-argumentativo, tão exercida no Ensino Médio e cobrada em concursos, é relacionada à ideia de redação ou à de uma produção de texto? A fim de responder à pergunta, pode-se notar a dicotomia redação endógena *versus* redação mimética; são levadas em conta condições ligadas à liberdade de criação, aos comandos das propostas, à socialização do produto etc. Desta maneira, conceitua-se:

A redação endógena ou clássica tem sido histórica e tradicionalmente trabalhada pela escola nas atividades de produção escrita dos alunos. Geralmente, limita-se à indicação do tema e/ou à explicitação de um dos gêneros textuais genuinamente escolares (história ou narração, descrição e dissertação) a ser desenvolvido. [...] Os enunciados que solicitam a escritura das redações clássicas não variam muito e, rotineiramente, são assim introduzidos: “escreva uma história, contando uma aventura que você viveu”; “faça uma descrição da sua rua”; “elabore um texto dissertativo, expondo sua opinião sobre o futebol”. [...] Como se observa, nesses casos, não há qualquer indicação explícita das condições de produção, que, todavia, podem ser depreendidas do contrato didático comumente estabelecido entre os atores principais da sala de aula: o texto tem como leitor privilegiado o professor, circula apenas no espaço escolar. [...] Esse formato das tarefas leva o aluno a elaborar um ‘texto escolarizado’, ou seja, uma redação que se configura pela precariedade de suas condições interativas e dialógicas, pois a escrita é feita **da** e **para** a própria escola. (MARCUSCHI, B., 2007, p. 65-66, grifos da autora)

Pelo outro lado, a redação mimética é constituída pela elaboração de um gênero com traços de outros (MARCUSCHI, B., 2007, p. 67); daí são reconhecidos o caráter intergenérico das atividades em aplicação e, conseqüentemente, a relativa estabilidade do que é tido como um “modelo”. Ainda que haja um tratamento do texto escrito como um objeto, a essência da mimese na redação, figurativamente, flerta com o contexto extraescolar; todavia, essa forma de escrita não necessariamente circulará além dos muros da escola. Isso é corroborado pela

ideia de que a passagem da redação para a produção de texto se dá pela superação efetiva do isolamento dos textos escritos dentro da escola.

Quanto à produção de texto, é preciso considerar que

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (GERALDI, 1998, p. 22)

Além disso, Koch (2003, p. 26) corrobora as ideias supracitadas: “a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades”. Logo, a elaboração de um texto repercutiria em um diálogo contínuo, submetido a socializações e obras futuras. Vê-se, portanto, que um gênero escolar, utilizado para fins avaliativos, seja para a escola ou para uma banca de avaliadores, não se aproxima dos ideais defendidos pelo conceito de produção de texto, em princípio. Por consequência, a formação do texto dissertativo-argumentativo se mostra de forma a se orientar pela categoria de redação endógena.

4 Potencial do texto dissertativo-argumentativo

Os textos dissertativo-argumentativos não tendem a circular pelas esferas sociais; no máximo, ganham destaque em meios educacionais, sendo de interesse para alunos, professores, corretores etc. Apesar de se constituírem como ótimas “fórmulas” para treinamento de competências que respeitem, por instância, a estrutura tipológica, a modalidade formal da escrita e a coesão/coerência, tais textos não servem para que a ordem do dissertar se destaque no cotidiano. Assim, tem-se em mente que:

Não se encontram dissertações em jornais ou blogs. O que se vê, com frequência, são colunas jornalísticas, artigos de opinião, editoriais, reportagens, cujo propósito costuma ser repercutir uma questão polêmica e discutir sobre ela, buscando convencer os leitores da posição do enunciador. Esses gêneros não se constituem de uma sequência de parágrafos expositivo/argumentativos reunidos de modo a compor uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão nitidamente delimitados. [...] Os objetos de ensino que a prática de escrita escolar elege não configuram um gênero na sua integralidade de forma e função. (COSTA VAL, 2017, p. 78-79)

Nesse sentido, cabe apontar que as dissertações (argumentativas ou não) não são exploradas a ponto de serem significativas ao aluno — desconsiderando o critério avaliativo, seja para a escola ou para o vestibular. De fato, não são vistas dissertações propriamente ditas no dia a dia; são observados, no entanto, gêneros que dissertam, isto é, que se posicionam e se pronunciam frente a determinados tópicos. É o caso do editorial, do artigo de opinião, do debate, do manifesto, entre outros. Com isso, é plausível ponderar que as dissertações cobradas no Ensino Básico se diferenciam dos textos dissertativos feitos no cotidiano, ainda que alguns destes pertençam à esfera acadêmica e que sirvam para algumas atividades avaliativas (monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado, por exemplo). Assim, o texto dissertativo-argumentativo talvez não se constitua, a princípio, como o gênero ideal para ser trabalhado no Ensino Médio; caso esta fase de ensino fosse voltada a si mesma, sem influência dos vestibulares, não seriam priorizadas redações endógenas da maneira como são na realidade.

Diante das ponderações, questiona-se: afinal, quais seriam os benefícios possíveis diante do contato com o texto dissertativo-argumentativo? Devem ser ressaltadas e reconhecidas, primeiramente, as competências objetivadas por tal gênero:

1. Expressar-se verbalmente com clareza;
2. Interpretar fatos, dados e informações;
3. Organizar ideias, conceitos e opiniões;
4. Relacionar acontecimentos históricos;
5. Selecionar e articular diferentes perspectivas sobre um tema;
6. Elaborar hipóteses; e
7. Propor uma tese, defender um ponto de vista. Com efeito, as 7 competências têm como base a capacidade do educando de expressar precisamente seu posicionamento temático e defendê-lo. (XAVIER, 2010, p. 16 *apud* ARAÚJO; MARTINS, 2015, p. 173)

Dados os objetivos, pois, é possível explorar e aplicar diversos conceitos no modelo típico da dissertação. Figurativamente falando, apesar de consistir em um “esqueleto”, com um formato pré-determinado e estável, a “musculatura” abre espaço para ordenar criativamente relações de sentido de modo a articular e desenvolver ideias frente ao tema envolvido, havendo daí sustentação dos discernimentos expressos. Existe, portanto, um texto que envolve uma forma minimamente elástica e um conteúdo amplamente explorável. Desse jeito, o corpo formado pelo texto dissertativo-argumentativo se orienta, como seu próprio nome evidencia, em tipologias textuais específicas: a ordem do dissertar e a do argumentar.

ao nomear um texto apenas como dissertativo, fazemos, aparentemente, o movimento de eximi-lo do forte poder da argumentação. Por outro lado, ao nomeá-lo como dissertativo-argumentativo, as relações argumentativas são reconhecidas e devem ser explicitadas. (COROA, 2017, p. 67)

Consequentemente, é proveitoso destacar o caráter “supragenérico” envolvido na questão discutida:

A tradição escolar trabalha com tipos textuais na crença de que, focalizando exclusivamente os aspectos composicionais e estilísticos, possa contribuir para o desenvolvimento de capacidades linguísticas “supragenéricas” que sejam transferíveis para a escrita de textos pertencentes a qualquer gênero. (COSTA VAL, 2017, p. 79)

Dados os preceitos teóricos, cabe a seguir correlacionar os princípios destacados à prática da regência realizada no estágio curricular, de modo a confrontar as características destacadas.

5 A experiência de estágio e o efeito retroativo

O estágio curricular obrigatório do curso de Letras-Português foi realizado no período de transição entre o ensino remoto e o ensino presencial na Universidade Estadual de Londrina, considerando a pandemia de Covid-19⁷ e o ano letivo de 2021. Isto repercutiu no cumprimento da etapa de observação sob formas alternativas em modalidade remota de ensino, porém houve preparo cauteloso e focalização em um meio plenamente presencial na etapa de regência – levando em conta o monitoramento constante das condições de saúde e higiene. Portanto, com retorno presencial gradativo às atividades acadêmicas, o estágio se desenvolveu com bastante planejamento e diálogo entre a professora orientadora, Dra. Cristina Valéria Bulhões Simon, o Núcleo de Divisão de Estágio e Intercâmbios, os discentes estagiários e os funcionários das escolas. Por reuniões, estabeleceu-se um vínculo com o Colégio, com recepção do professor regente, responsável pela disciplina de Português do 3º ano do Ensino Médio. Assim, os encontros feitos no Colégio se direcionaram à ministração de

⁷ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Mais informações disponíveis em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em 12 jun. 2022.

conteúdo voltado à redação de vestibular, considerando as provas da UEL e do ENEM. Isto foi feito por conta de demandas vindas dos próprios alunos: houve pedidos feitos ao professor para que a redação fosse ensinada, considerando preocupações com os vestibulares que viriam a ser aplicados. Este fato já evidencia a premissa da questão do efeito retroativo na Educação Básica.

Logo, tem-se que o efeito retroativo, conhecido também como *backwash* ou *washback*, “decorre da constatação de que a avaliação exerce influência sobre o ensino, sobretudo quando se trata de avaliação externa e seletiva de um grande contingente de candidatos” (SILVA; ARAÚJO, 2009, p. 141). Em geral, sabe-se que o vestibular, de caráter avaliativo, influencia e modela o Ensino Básico, encaixando-se como um agente responsável pelo efeito retroativo na educação.

Primeiramente, foi interessante notar o entusiasmo mesclado com a precaução por parte dos estudantes, que se motivaram pela aprendizagem voltada à escrita para o vestibular.

Entendendo que o exame de vestibular tem caráter seletivo e classificatório e que proporciona ao candidato que o realiza a disputa por uma vaga no ensino superior, que é considerado um teste externo ao ensino médio, entendemos que esse exame tem alta relevância e pode causar algum impacto nas atitudes de candidatos. Assim, os depoimentos desses sujeitos são indícios importantes para se investigar o efeito retroativo da prova focalizada neste trabalho. (SILVA; ARAÚJO, 2009, p. 142-143)

Dessa maneira, o engajamento proativo dos alunos de 3º ano foi regularmente percebido nas aulas. Os encontros se dedicaram a conteúdos voltados a tipos textuais, gêneros textuais e texto dissertativo-argumentativo; afinal, arquitetou-se um tipo de plano de curso que pudesse fornecer conhecimentos voltados ao entendimento da estrutura do gênero em questão, com leituras colaborativas, aulas expositivas e dialogadas, escritas e correções de texto, entre outras atividades.

Sendo assim, desde o início da regência, identificou-se que muitos alunos já pareciam familiarizados com o conteúdo. Já conheciam brevemente as ideias que orientam as classificações teóricas de tipo textual e gênero textual, além da estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Cabe ressaltar que, entre conversas com a comunidade escolar, tomou-se conhecimento de que havia alunos que já tinham realizado provas do ENEM, que já

pesquisaram sobre exemplos de redações cobradas no vestibular UEL e que também já estudavam em cursos pré-vestibulares em turnos alternativos ao do colégio, de forma a complementar a aprendizagem. Esses relatos foram úteis à avaliação formativa nas aulas e, em especial, corroboraram a presença do efeito retroativo sob diferentes formas.

Diante disso, é trazida à tona a seguinte questão: afinal, o efeito retroativo no ensino-aprendizagem é proveitoso? Em cenários paralelos, seria possível conceber que a influência de avaliações externas à instituição escolar pudesse ser prejudicial: é indubitável que existe muita pressão e cobrança nos alunos, que tendem a se apressar e alcançar, talvez de forma precoce, a ingressão no Ensino Superior. Todavia, apesar da chamada “tirania do vestibular”, também é possível visualizar o efeito retroativo como o potencial redirecionador de ensino (SCARAMUCCI, 2004, p. 204). É claro que existem variadas condutas e realidades experimentadas; de qualquer maneira, o principal resultado desse redirecionamento deve ser a própria renovação do processo que engloba as atividades didático-pedagógicas.

Por conseguinte, cabe relatar que a regência no estágio se desenrolou de modo que o texto dissertativo-argumentativo, um produto de redação endógena, fosse tratado não apenas como importante gênero para as propostas de vestibular no geral, mas também como instrumento de impulsão para falar sobre outros gêneros, sejam eles enquadrados como redações endógenas também ou como formas de produção de texto, isto é, significativas para outras esferas além dos vestibulares e demais concursos.

Em tal caso, trabalhar com o texto dissertativo-argumentativo serviu para abordar variações, como resposta argumentativa ou minidissertação, que funcionam igualmente como redações endógenas, voltadas às avaliações e provas no geral. Outrossim, também se evidenciou o caráter supragenérico para ilustrar melhor as tipologias em questão: ao retratar as estratégias e exequibilidades dos eixos do dissertar e do argumentar, gêneros como, por exemplo, artigo de opinião, carta do leitor, debate e artigo científico foram menções que trouxeram maior significação à aprendizagem. Isto permitiu a aplicação de um método didático mais aproximado dos alunos, pois foi enfatizado que o conteúdo, a princípio centrado nas cobranças de avaliações, pudesse ser utilizado em prol de situações mais variadas e mais significativas aos estudantes.

A exemplo disso, foram citadas circunstâncias referentes às habilidades de dissertar e de argumentar, convenientes para questões inseridas no contexto da regência: o período pré-

eleitoral no Brasil; a audiência de instrução e julgamento de casos famosos; e, de forma mais lúdica, justificativas para haver conversas paralelas em sala de aula. Assim, as tipologias eram exercitadas por meio de construções com tópicos frasais e com argumentações, com métodos que respeitassem e que fossem ao encontro da realidade e dos gostos dos alunos, maximizando a rentabilidade da aprendizagem.

6 Considerações finais

Levou-se em conta que o texto dissertativo-argumentativo abre espaço para tratar de questões variadas, consistindo em ótimo objeto de aprendizagem para trabalhar com os aspectos teóricos que o estrutura, além de agir como opção prática para aplicar não somente propostas de redação endógena voltadas a avaliações escolares e a provas de vestibular, mas também como instrumento para explorar as linguagens e suas respectivas estratégias dialógicas.

Além disso, compreendeu-se que o efeito retroativo se manifesta fortemente na escola, visto que houve motivação entre os alunos para adquirir conhecimentos e competências satisfatórios para terem sucesso em seus sonhos e metas de vida. A socialização vivenciada no estágio se fez de modo que os vestibulares se tornam fenômenos mediadores das relações entre alunos e professores, com discussões, dentro e fora de sala de aula, sobre os saberes que cercam essa esfera específica da educação. Trata-se de um ambiente voltado à aprovação nos processos seletivos: o Ensino Médio não tem sua integridade necessariamente ferida pelo vestibular, porém se plenifica com o norteamento devidamente aplicado em meio a tais avaliações. Desta forma, foi proveitoso articular os conhecimentos envolvidos na regência, integrando saberes e propiciando, sempre que possível, a ideia da expressão popular: “unir o útil ao agradável”.

Portanto, é preciso garantir uma realidade na qual o aluno seja protagonista de sua vida, de forma a não se reduzir a alguém submisso à posição de redator; de forma a assumir papel de escritor, ainda que tenha de passar por etapas e atividades de redação; de forma a conseguir crescer e a interpretar textos e suas múltiplas linguagens, conectando saberes da educação escolar ao cotidiano.

Referências

- ARAÚJO, Eduardo Oliveira Henriques de; MARTINS, Lorena de Assis Rodrigues. Produção textual na escola: práticas de letramento em argumentação. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 1, n. 1, p. 168-185, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/15000>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 27-38.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- COROA, Maria Luísa. Texto dissertativo-argumentativo In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (org.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 59-71. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.
- COSTA, Mariana Moreira; SANTOS, Rayene Daniela; SILVA, Valquíria Rezende da; DURIGAN, Regina Helena de Almeida. Redação e produção de texto: a importância da leitura e a prática docente. *Revista Eletrônica de Letras*, Franca, v. 4, n. 1, p. 1-30, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unifacef.com.br/index.php/rel/article/view/407>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Redação escolar: um gênero textual? In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (org.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 73-80. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.
- GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 17-25.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639395>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise Lino de. Redação no vestibular: efeito retroativo da noção de gêneros textuais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas v. 48, n. 1, p. 133-152, jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/FXmMDvFwfbr7YzfxfgDWWrJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2022.