

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Programa de Pós-Graduação em Letras

Tese de Doutorado

**AGIR LINGUAGEIRO EM UM PROJETO
DIDÁTICO DO GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM:
DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE
LINGUAGEM NA ESFERA ESCOLAR**

Rosana Souza de Vargas



ROSANA SOUZA DE VARGAS

**AGIR LINGUAGEIRO EM UM PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO:
DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM POR
MEIO DO GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM NA ESFERA ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de doutora em Letras, sob a orientação da Professora Doutora Luciane Sturm.

Passo Fundo, RS

2025

CIP – Catalogação na Publicação

V297a Vargas, Rosana Souza de
Agir languageiro em um projeto didático do gênero
redação do Enem [recurso eletrônico] : desenvolvimento das
capacidades de linguagem na esfera escolar / Rosana Souza
de Vargas. – 2025.
2 MB ; PDF.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo
Fundo, 2025.
Orientadora: Profa. Dra. Luciane Sturm.

1. Linguística aplicada. 2. Interacionismo sociodiscursivo.
3. Língua portuguesa - Ensino médio. I. Sturm, Luciane,
orientadora. II. Título.

CDU: 801

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese

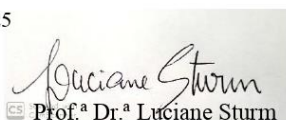
“Agir linguageiro em um projeto didático do gênero reação do Enem: Desenvolvimento das capacidades de linguagem na esfera escolar”.

Elaborada por

Rosana Souza de Vargas

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Doutor em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva.

Aprovada em: 21 de fevereiro de 2025
Pela Comissão Examinadora


Prof.ª Dr.ª Luciane Sturm

Orientadora - Presidente



Prof. Dr. Anderson Camin

Universidade Estadual de Campinas



Prof.ª Dr.ª Vera Lucia Lopes Cristóvão

Universidade Estadual de Londrina



Prof.ª Dr.ª Patricia da Silva Valério

Universidade de Passo Fundo



Prof.ª Dr.ª Claudia Stumpf Toldo Oudeste

Universidade de Passo Fundo



Prof.ª Dr.ª Fabiane Verardi

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Dedico este trabalho principalmente aos meus alunos, por me estimularem, mesmo sem saber, ao estudo e aperfeiçoamento da prática investigativa e educativa. Aos meus pais, irmã e sobrinha, por sonharem comigo e acreditarem em mim. Ao Cassi, por todo o apoio. *É tudo por vocês: sempre.*

E, por fim, a todas as pessoas que, assim como eu, são “crias” do PROUNI, SISU ou FIES.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu namorado e companheiro, – agora noivo e, dentro de alguns meses, marido – Lucas Cassiano Hemsing Ritter. Cassi. Faço questão de mencionar isso, pois por incrível que pareça esse processo me fez perceber que, apesar de tudo, é com alguém como você que quero estar. Obrigada por ser atencioso comigo, ser solícito, por auxiliar em tudo que preciso, por ter participado e vivido comigo o processo do doutorado; obrigada pelas contribuições em geral a esta tese, pela leitura, correção e sugestões. Os momentos em que você disse que eu era capaz, por mais que acompanhados de incredulidade minha, foram essenciais para minha chegada até aqui. Obrigada por ouvir meu choro, por rezar comigo e por acreditar em mim. Eu te amo.

Agradeço aos meus pais, Alfeu Cantini de Vargas e Rosa Maria Souza de Vargas, por toda a responsabilidade que tiveram comigo na minha criação. Agradeço a compreensão de vocês nos momentos em que eu não estive presente. Se tive a capacidade de concluir esta tese e este doutorado foi pelo amor, pela eterna gratidão que sinto e, ainda mais, pela motivação em fazê-los orgulhosos. Muito obrigada por, desde cedo, me ensinarem o valor de uma profissão e o valor de investir nela. Obrigada, por desde cedo, me fazer a pessoa-professora-humana que sou hoje.

Agradeço à minha irmã, Ariele Souza de Vargas, que plantou a semente da pesquisa em mim quando há mais de 16 anos me recebeu na sua casa no Paraná, enquanto fazia mestrado e falava sobre coisas que eu – ainda– não entendia, relacionadas a própria pesquisa. Obrigada pelo cuidado de irmã mais velha comigo, obrigada pelo incentivo, “mana”. Também agradeço à minha sobrinha amada, Isadora Teixeira de Vargas, por todo amor. Sempre me movi na intenção de ser uma inspiração a você e compartilhar o valor do esforço, da responsabilidade e da dedicação.

Agradeço a todos os meus amigos da vida pelo companheirismo, por todas as risadas e, especialmente, às amigas Vanessa, Nadir e Mariane pelos (vários) momentos em quem me “aturaram” falando/reclamando/desabafando por mais de horas sobre o doutorado. Vocês foram essenciais neste processo.

Agradeço à minha querida Escola Técnica Estadual 25 de Julho, representada pelas diretoras e queridas colegas, Mari Teresinha, Rosângela, Elisandra e Patrícia, por possibilitarem o acontecimento da pesquisa e o meu desenvolvimento como docente neste espaço escolar. Juntamente, agradeço à turma de estudantes que aceitou participar deste projeto comigo, 307, essencialmente os alunos que participaram de todas as etapas sem nem titubear! Agradeço,

ainda, aos colegas de trabalho, que também me ajudaram grandemente neste processo e contribuem com a profissional que me torno a cada dia.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, pela oportunidade de estudo e pelo acolhimento no PPG. Sempre tivemos muito apoio da coordenação, na pessoa da professora doutora Cláudia Toldo, e sempre todas as dúvidas foram rapidamente sanadas pela secretaria, na pessoa do Gunnar. Também agradeço a todos os professores e todas as professoras do PPGL por todos os conhecimentos, saberes e experiências compartilhados – se não nas disciplinas, através de comentários nos corredores, palestras, seminários, eventos. Agradeço especialmente aos que aceitaram melhorar meus artigos para que fossem publicados; nesse processo obtive êxito graças às orientações de vocês.

Agradeço, em especial, à minha querida orientadora, Dra. Luciane Sturm, que bem me acolheu e guiou no processo de realização do estudo e escrita da tese. Aprendi muito com você, cada encontro foi uma aula e desde o início fui imensamente feliz por ter sido sua orientanda. Você me tranquilizou quando preciso, me motivou também, entendeu as minhas faltas, puxou minha orelha, e, mais importante, sem você eu não teria escolhido o caminho mais difícil. Olhando para trás, vejo mais uma vez que foi a escolha certa, ainda que árdua. Obrigada, de coração!

Agradeço ao professor doutor Anderson Carnin, às professoras doutoras Dorotea Frank Kersch e Patrícia da Silva Valério, por aceitarem participar na qualificação deste trabalho e contribuírem valiosamente com o conhecimento de vocês também na defesa final.

Agradeço à professora doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão e à professora doutora Cláudia Toldo, por terem aceitado participar da defesa desta tese e se juntarem aos professores da qualificação. Suas contribuições foram valiosas para enriquecer ainda mais este trabalho.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de pesquisa fornecida. Sem essa oportunidade, esta pesquisa não teria acontecido.

Por fim, agradeço a Deus, pela vida que tenho e por todas as bênçãos concedidas a mim, assim como agradeço aos meus guias, pelo incentivo e força que tenho inspirados por eles.

[...] É como se todo o conhecimento que absorvi durante os meses passados houvesse amalgamado e me erguido para um auge de luz e entendimento. Isso é beleza, amor e verdade, tudo unido em um só.
(Keyes, 2018, p. 222)

Quantos grandes problemas permaneceram sem solução porque os homens não sabiam o suficiente, ou não tinham fé suficiente no processo criativo e neles mesmos, a fim de libertar a mente inteira para trabalhar nisso?
(Keyes, 2018, p. 223).

O real não está nem no início, nem no fim, ele se mostra no meio da travessia
(Guimarães Rosa, 2000).

RESUMO

As discussões contemporâneas sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) apontam para a necessidade de se buscar metodologias alinhadas a práticas sociodiscursivas para o desenvolvimento dos letramentos dos estudantes na educação básica. Diante disso, esta pesquisa, inserida na área da Linguística Aplicada, analisou as produções escritas de um grupo de estudantes do 3º ano do Ensino Médio (EM), com base no desenvolvimento de um Projeto Didático de Gênero (PDG) (Guimarães; Kersch, 2012) ancorado no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2006), da corrente genebrina. A tese central do estudo foi que um PDG focado na Redação do Enem (REnem), realizado pelos pressupostos do ISD, pode fornecer subsídios que promovam o desenvolvimento das capacidades de linguagem de estudantes do EM. O gênero REnem foi tomado como gênero estruturante do PDG e principal referência para se verificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Como objetivos específicos, estabeleceu-se: a) investigar e criar um PDG por meio de uma pesquisa-intervenção com estudantes do EM, a fim de identificar como esse dispositivo pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e do agir languageiro; b) produzir os Modelos Didáticos de Gêneros (MDG) (Machado; Cristóvão, 2006) do Debate Regrado, da REnem e da Cartilha Informativa, para compreender suas características e estabelecer as dimensões ensináveis a partir da análise desses gêneros; c) analisar criticamente as produções textuais dos estudantes resultantes do PDG, para verificar evidências languageiras concretas da ampliação das capacidades de linguagem; d) discutir as percepções dos estudantes sobre o processo de aprendizagem vivenciado. Este trabalho se justifica pela necessidade de investigar alternativas metodológicas interdisciplinares e colaborativas para o ensino de LP que aprimorem, além dos conhecimentos linguísticos, a argumentação e contribuam com a formação de indivíduos que ajam no mundo e o interpretem da forma socialmente consciente, responsável, letrada e crítica. Além disso, o estudo contribui para validar as potencialidades do PDG em relação ao trabalho docente para a promoção da leitura e da escrita integradas na escola, de modo a aproximar os estudantes de práticas sociais de linguagem significativas para seu desenvolvimento cidadão. Para tanto, a investigação se caracteriza como uma pesquisa-intervenção, que teve os dados gerados ao longo do último trimestre de 2023 em uma escola pública estadual de Ijuí, RS. O corpus de análise se constituiu de três redações escritas por 10 estudantes – versão inicial, versão final e reescrita (conforme nomenclatura adotada no PDG); pela produção de uma Cartilha Informativa (Koch; Elias, 2019), planejada e criada pela própria turma; e pelos dados do formulário de *feedback* respondido pela turma, onde puderam expressar suas percepções sobre todo o processo. De forma geral, os dados foram analisados qualitativamente à luz da Arquitetura Textual de Bronckart (2006) e do ISD como um todo. O estudo revelou que o PDG pode promover sobremaneira a ampliação das capacidades de linguagem dos participantes, bem como o aprendizado das técnicas específicas da REnem e as competências linguísticas. Fica evidente que a capacidade de argumentar foi potencializada, consequentemente desenvolvendo o pensamento crítico da turma sobre temas sociais abordados. Portanto, uma evidência importante foi a contribuição do PDG para o desenvolvimento dos letramentos na língua materna. A pesquisa também ressaltou limitações do gênero REnem, como sua padronização estrutural, o que reforça a percepção de que o trabalho com esse gênero não pode ser mecânico e focado no treinamento da escrita. Ainda assim, à medida que os objetivos foram alcançados, a tese de que uma prática didático-pedagógica, estruturada e aplicada por meio de um PDG fundamentado no ISD, pode oferecer ferramentas para fomentar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de estudantes foi sustentada ao longo deste estudo.

Palavras-chave: Arquitetura textual. Ensino médio. Interacionismo Sociodiscursivo. Modelo Didático de Gênero. Projeto Didático de Gênero.

ABSTRACT

Contemporary discussions on Portuguese Language (PL) teaching point to the need for methodologies aligned with sociodiscursive practices to foster students' literacy development in basic education. In this context, the present research, situated within the field of Applied Linguistics, analyzed the written productions of a group of 3rd-year high school students, based on the development of a Didactic Genre Project (DGP) (Guimarães; Kersch, 2012) grounded in Socio-Discursive Interactionism (SDI) (Bronckart, 2006), from the Geneva School. The central thesis of the study was that a DGP focused on the Enem Essay (REnem), designed according to the principles of SDI, can provide tools that promote the development of high school students' language capacities. The RENem genre was taken as the structuring genre of the DGP and the main reference for verifying the development of language capacities. The specific objectives were: a) to investigate and design a DGP through an intervention-research project with high school students, in order to identify how this device can contribute to the development of language capacities and discursive action; b) to produce Didactic Genre Models (DGM) (Machado; Cristóvão, 2006) of the Structured Debate, the RENem, and the Informative Brochure, in order to understand their characteristics and define teachable dimensions through genre analysis; c) to critically analyze the students' written productions resulting from the DGP to identify concrete linguistic evidence of expanded language capacities; d) to discuss students' perceptions regarding the learning process they experienced. This study is justified by the need to explore interdisciplinary and collaborative methodological alternatives for PL teaching, which, in addition to enhancing linguistic knowledge, foster argumentation and contribute to the formation of individuals capable of acting in and interpreting the world in a socially conscious, responsible, literate, and critical way. Moreover, this research contributes to validating the potential of the DGP as a teaching strategy that promotes integrated reading and writing practices in schools, bringing students closer to meaningful social language practices for their development as citizens. To that end, the investigation is characterized as an intervention-research project, with data generated during the last quarter of 2023 at a public high school in Ijuí, RS, Brazil. The corpus consisted of three essays written by 10 students – initial version, final version, and rewritten version (according to the DGP's terminology); the production of an Informative Brochure (Koch; Elias, 2019), planned and created by the class; and data from a feedback form completed by the students, where they shared their perceptions about the process. In general, the data were qualitatively analyzed considering Bronckart's (2006) Textual Architecture and the broader framework of SDI. The study revealed that the DGP can significantly promote the expansion of participants' language capacities, as well as the learning of specific techniques related to the RENem and overall linguistic competences. It became evident that the ability to argue was strengthened, thus enhancing students' critical thinking regarding the social themes addressed. Therefore, one significant finding was the DGP's contribution to the development of mother tongue literacies. The research also highlighted limitations of the RENem genre, such as its structural standardization, reinforcing the idea that work with this genre must not be mechanical or focused solely on writing training. Nevertheless, as the objectives were achieved, the thesis that a structured and applied didactic-pedagogical practice, conducted through a DGP based on SDI, can offer tools to foster the development of students' language capacities was upheld throughout the study.

Keywords: Textual Architecture. High School. Socio-Discursive Interactionism. Didactic Genre Model. Didactic Genre Project.

RESUMEN

Las discusiones actuales sobre la enseñanza de Lengua Portuguesa (LP) destacan la importancia de metodologías alineadas con prácticas sociodiscursivas para desarrollar los letramientos en la educación básica. En este contexto, esta investigación, enmarcada en la Lingüística Aplicada, analizó producciones escritas de estudiantes del 3º año de la Enseñanza Media (EM), a partir de un Proyecto Didáctico de Género (PDG) (Guimarães; Kersch, 2012) basado en el Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2006). La tesis central sostiene que un PDG enfocado en la Redacción del Enem (REnem), fundamentado en el ISD, puede favorecer el desarrollo de las capacidades de lenguaje de los estudiantes. El género RENem fue tomado como género estructurante del PDG y principal referencia para verificar el desarrollo de dichas capacidades. Como objetivos específicos, se estableció: a) investigar y crear un PDG por medio de una investigación-intervención con estudiantes de EM, con el fin de identificar cómo este dispositivo puede contribuir al desarrollo de las capacidades de lenguaje y del actuar discursivo; b) producir los Modelos Didácticos de Géneros (MDG) (Machado; Cristóvão, 2006) del Debate Regrado, de la RENem y de la Cartilla Informativa, para comprender sus características y establecer las dimensiones enseñables a partir del análisis de estos géneros; c) analizar críticamente las producciones textuales de los estudiantes resultantes del PDG para verificar evidencias lingüísticas concretas de la ampliación de las capacidades de lenguaje; d) discutir las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje vivido. Este trabajo se justifica por la necesidad de investigar alternativas metodológicas interdisciplinarias y colaborativas para la enseñanza de la LP que mejoren, además de los conocimientos lingüísticos, la argumentación y contribuyan a la formación de individuos capaces de actuar en el mundo e interpretarlo de forma socialmente consciente, responsable, letrada y crítica. Además, el estudio contribuye a validar las potencialidades del PDG en relación con el trabajo docente para la promoción de la lectura y la escritura integradas en la escuela, acercando a los estudiantes a prácticas sociales de lenguaje significativas para su desarrollo ciudadano. Para ello, la investigación se caracteriza como una investigación-intervención, cuyos datos fueron generados durante el último trimestre de 2023 en una escuela pública estatal de Ijuí, RS. El corpus de análisis se constituyó por tres redacciones escritas por 10 estudiantes – versión inicial, versión final y reescritura (según la nomenclatura adoptada en el PDG); por la producción de una Cartilla Informativa (Koch; Elias, 2019), planificada y creada por el propio grupo; y por los datos del formulario de retroalimentación respondido por la clase, en el que pudieron expresar sus percepciones sobre todo el proceso. En términos generales, los datos fueron analizados cualitativamente a la luz de la Arquitectura Textual de Bronckart (2006) y del ISD en su conjunto. El estudio reveló que el PDG puede promover considerablemente la ampliación de las capacidades de lenguaje de los participantes, así como el aprendizaje de técnicas específicas de la RENem y de competencias lingüísticas. Se evidencia que la capacidad de argumentar fue potenciada, desarrollando consecuentemente el pensamiento crítico del grupo en relación con los temas sociales abordados. Por lo tanto, una evidencia importante fue la contribución del PDG al desarrollo de los letramientos en lengua materna. La investigación también resaltó limitaciones del género RENem, como su estandarización estructural, lo que refuerza la percepción de que el trabajo con este género no puede ser mecánico ni centrado en el entrenamiento de la escritura. Aun así, en la medida en que se alcanzaron los objetivos, la tesis de que una práctica didáctico-pedagógica, estructurada y aplicada mediante un PDG fundamentado en el ISD, puede ofrecer herramientas para fomentar el desarrollo de las capacidades de lenguaje de los estudiantes se sostuvo a lo largo de este estudio.

Palabras clave: Arquitectura textual. Enseñanza media. Interaccionismo Sociodiscursivo. Modelo Didáctico de Género. Proyecto Didáctico de Género.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os três níveis de análise do ISD.	43
Figura 2 - Sequência Didática.	54
Figura 3 - Etapas de um PDG.	58
Figura 4 - Capacidades de linguagem de ação, discursivas e linguístico-discursivas: folhado textual.	62
Figura 5 - Síntese dos mecanismos de textualização, segundo Bronckart (2003).	64
Figura 6 - Capacidades de significação e capacidades multissemióticas.	65
Figura 7 - Dimensões da Escrita.	74
Figura 8 - Operações da produção textual.	75
Figura 9 - Critérios de avaliação da RENem.	78
Figura 10 - Imagens aéreas da Escola Técnica Estadual 25 de Julho.	92
Figura 11 - Rubrica de avaliação das produções.	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos da comunicação oral – gênero debate.	70
Quadro 2 – Procedimentos e instrumentos para geração dos dados.	94
Quadro 3 - Atividades desenvolvidas no PDG – agosto a dezembro.	97
Quadro 4 - Elementos de análise da Arquitetura Textual.	105
Quadro 5 - Análise geral das produções iniciais: tema - as cotas raciais.....	112
Quadro 6 – Produção inicial/A5GF.	119
Quadro 7 - Produção inicial A6LA.	125
Quadro 8 – Produção inicial A3GP.	129
Quadro 9 – Análise geral das produções finais: tema – os impactos sociais da inteligência artificial.	135
Quadro 10 - Produção final A5GF.....	139
Quadro 11 - Produção final A6LA.	143
Quadro 12 - Produção final A3GP.....	147
Quadro 13 – Análise geral das redações reescritas: tema – os impactos sociais da inteligência artificial.	151
Quadro 14 – Produção reescrita A5GF.	158
Quadro 15 - Produção reescrita A6LA.....	162
Quadro 16 – Produção reescrita A3GP.	165

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Capacidades de Ação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Capacidades Discursivas
CLD	Capacidades Linguístico-Discursivas
CS	Capacidades de significação
CM	Capacidades multissemióticas
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IC	Iniciação Científica
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
MDG	Modelo Didático de Gênero
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDG	Projeto Didático de Gênero
REnem	Redação do Enem
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 “ESCREVER É PRECISO”: CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
2 A CIÊNCIA DA PRÁTICA EDUCATIVA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	22
3 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO NAS DIMENSÕES SOCIAIS E DISCURSIVAS DAS AÇÕES HUMANAS.....	38
3.1 AS RAÍZES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E CONCEITOS LINGÜÍSTICOS INERENTES À PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	38
3.1.1 Modelo didático de gênero e a Sequência didática.....	50
3.1.2 Os estudos de letramento e o Projeto didático de gênero.....	55
3.1.3 Capacidades de linguagem.....	61
3.1.4 Escrita e textualidade: gêneros debate regrado, REnem e cartilha informativa	67
3.1.4.1 Gênero oral: o debate regrado	68
3.1.4.2 Gênero escrito: a REnem	72
3.1.4.3 Gênero escrito: a cartilha informativa.....	85
4 “O MÉTODO É A ALMA DA TEORIA”	87
4.1 NATUREZA DO ESTUDO	87
4.2 UNIVERSO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	92
4.3 PROCEDIMENTOS E GERAÇÃO DE DADOS	93
4.3.1 O processo de desenvolvimento do PDG	96
4.3.1.1 A cartilha informativa no contexto do PDG.....	101
4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS REDAÇÕES	104
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	110
5.1 ANÁLISE DAS REDAÇÕES	110
5.1.1 Análises das redações iniciais.....	110
5.1.1.1 Análise da produção inicial de A5GF	119
5.1.1.2 Análise da produção inicial de A6LA.....	125
5.1.1.3 Análise da produção inicial de A3GP	129
5.1.2 Análises das redações finais	133
5.1.2.1 Análise da produção final de A5GF	139
5.1.2.2 Análise da produção final de A6LA	143

5.1.2.3 <i>Análise da produção final de A3GP</i>	147
5.1.3 Análises das redações reescritas	150
5.1.3.1 <i>Análise da produção reescrita de A5GF</i>	157
5.1.3.2 <i>Análise da produção reescrita de A6LA</i>	161
5.1.2.2 <i>Análise da produção reescrita de A3GP</i>	165
5.2 CAPACIDADES DE LINGUAGEM E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	168
5.3 A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O PDG	172
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICES	195

1 “ESCREVER É PRECISO”: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tomo¹ emprestado, para iniciar esta introdução, parte do nome do livro de Mário Osório Marques (2006), *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*, que marcou minha caminhada acadêmica. Para Marques (2006), todo e qualquer professor que se intitula como tal tem o dever – para consigo, com sua profissão e comunidade escolar – de pesquisar, conhecer, aprender, questionar, relatar, compartilhar, escrever. Por tal razão, o interesse e a vontade de investigar, assim como compartilhar as impressões, constatações, frustrações e ganhos da vida professoral sempre estiveram presentes no meu caminho.

Diante disso, é válido ressaltar: começos sempre marcam uma jornada; o início desta escrita não é diferente. Denota uma jornada que está sendo (e que sei que será ainda mais) árdua, cheia de dúvidas, anseios e questionamentos. Ser pesquisador não é fácil, mas necessário rumo ao aprimoramento constante do ensino e da aprendizagem. Tendo isso em vista, a trajetória acadêmica, profissional e pessoal que me transporta à escrita desta tese foi e é muito significativa, já que desde a infância estudo, aprimoro meus saberes e experiências, analiso criticamente situações, vivências, práticas.

Já no Ensino Fundamental, o impulso pelo magistério se mostrou presente, por meio do interesse em auxiliar programas de aprendizagem na escola onde estava matriculada². Posteriormente, a docência na dança³ foi princípio fundante de alguns aspectos professorais: paciência, dedicação, compreensão, didática, dentre outros. Contudo, foi na graduação em Letras – Português e Inglês, cursada na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), que pude experienciar, compreender, estudar e avaliar do que de fato se constitui a docência. Neste período de minha vida (2014-2018), pude participar de diversos movimentos acadêmicos, dentre eles, o da pesquisa.

Durante a graduação, esforcei-me ao máximo para que meus passos me levassem à

¹ Nesta tese, a interseção entre o “eu” e o “nós” na empreitada acadêmica é entendida como um espaço onde as vozes individuais convergem em harmonia, entrelaçando-se como fios de um mesmo tecido intelectual. Neste caso, a escrita apresenta este viés – trata-se de uma escolha intencional e crítica, a qual reconhece que, na situação de pesquisadora, ora o coletivo fala, ora penso a partir dos diversos discursos dos quais sou e fui constituída.

² Fui professora auxiliar de Informática e Reforço de Língua Portuguesa no Programa Mais Educação da Escola Municipal Leovegildo Alves Paiva, em São Luiz Gonzaga-RS.

³ Durante os anos finais do Ensino Fundamental e posteriormente no Ensino Médio, participei como integrante da Invernada Juvenil do Centro de Tradições Gaúchas Galpão de Estância, localizado na minha cidade de origem, São Luiz Gonzaga. Nesta época, o grupo tinha um projeto que ensinava danças tradicionalistas no Lar Nossa Senhora Conquistadora da cidade, local onde crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade ganhavam abrigo. Na oportunidade, fui uma das organizadoras do projeto.

jornada de mestrandia. Participei como bolsista em um projeto de literatura, como bolsista de extensão no Projeto Rondon e bolsista de Iniciação Científica (IC)⁴, assim como atuei como auxiliar docente, tudo isso durante três anos da vida acadêmica e profissional na graduação – esforço que me fez ter certeza do que eu queria após estar formada. Foi, inclusive, com a inserção na IC, período em que estudei as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na relação com os processos de ensino e aprendizagem de línguas, que aprofundei os conhecimentos sobre esse tema durante a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua inglesa: uma análise do discurso de futuros professores de línguas*, e durante o Mestrado em Educação nas Ciências, cursado também na UNIJUÍ (2019-2020).

A partir dessas inserções, estudos, pesquisas, desde a graduação até o mestrado, foi possível constatar que tanto o ensino quanto a aprendizagem de línguas apresentam fragilidades e lacunas que envolvem aspectos conceituais e metodológicos – logo, são de ordem teórica, prática e didática. Assim, durante o mestrado, realizei uma investigação-formação-ação com professores de inglês da educação básica, para compreender como esses profissionais concebiam e refletiam sobre a articulação das TDIC como instrumentos didático-pedagógicos à língua inglesa no âmbito do ensino e da aprendizagem (Vargas; Kurtz, 2020). O interesse nesse estudo ocorreu, principalmente, pela proximidade já estabelecida com o referencial teórico durante a graduação.

Sob essa experiência, a motivação do que a pesquisa significava só aumentou, o que me direcionou ao ingresso no doutorado, desta vez, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Passo Fundo (UPF), onde concentrei meus estudos no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). O ISD, ao propor uma integração dinâmica entre teoria e prática no processo educacional e ao oferecer um quadro teórico que abrange aspectos linguísticos e históricos do estudo das línguas (Bronckart, 2006), despertou meu interesse, especialmente por sua base no Interacionismo Sociocultural de Vygotsky (2001; 2007), teoria com a qual já tinha familiaridade desde o mestrado.

Assim, ao ingressar como professora de Língua Portuguesa no Estado do Rio Grande

⁴ A partir dos projetos: “Formação de professores e letramento digital: (novos) Papéis de Educador, Escola e Cursos de Licenciatura” (2015-2016); “O Computador Como Ferramenta Cognitiva na Formação Docente: a Importância da Articulação entre os Saberes Pedagógico, de Conteúdo e Tecnológico do (Futuro) Professor” (2016-2017); e “Inovação curricular e o papel da popularização científica na formação de professores: investigação a partir de experiências com o TPACK, pensamento computacional, ferramentas cognitivas como potencializadores de letramento científico e tecnológico” (2017-2018), coordenados pela Dra. Fabiana Diniz Kurtz.

do Sul em agosto de 2021, surgiu a oportunidade de voltar meu estudo à minha própria prática docente. Embora, entre 2015 e 2020, eu tenha investigado a formação de professores sob perspectivas teóricas e formativas, ainda não havia atuado como professora em regência de classe, o que limitava minha experiência ao que apenas via, ouvia e lia sobre a docência. Essa nova etapa permitiu unir teoria e prática, bem como consolidar meu entendimento sobre o ensino e a aprendizagem de línguas.

Por todo este contexto é que esta pesquisa apresenta como temática uma prática letrada a partir do dispositivo pedagógico Projeto Didático de Gênero (PDG)⁵ e dos pressupostos do ISD. Também, tem como foco o entendimento das contribuições sociodiscursivas possíveis desse planejamento para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de jovens estudantes de uma turma de 3º ano do Ensino Médio (EM) de uma Escola Estadual Técnica localizada em Ijuí, RS.

À vista das considerações apresentadas, esta pesquisa norteou-se pela seguinte pergunta: quais as contribuições de um PDG, como instrumento didático-pedagógico elaborado à luz do ISD, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de estudantes do EM por meio do gênero Redação do Enem (REnem⁶)? Nesse contexto, buscamos comprovar a tese de que um PDG focado na RENem, realizado por meio dos pressupostos do ISD, pode fornecer subsídios que promovam o desenvolvimento das capacidades de linguagem de estudantes do EM.

Para tanto, o objetivo geral desta investigação foi analisar as produções escritas de estudantes do EM, com base no planejamento de um PDG ancorado no ISD, ao utilizar o estudo do gênero RENem como referência para verificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Assim, no âmbito dos objetivos específicos, o intuito foi: a) investigar e criar um PDG por meio de uma pesquisa-intervenção com estudantes do EM, a fim de identificar como esse dispositivo pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e do agir linguageiro; b) produzir os Modelos Didáticos de Gêneros (MDG) (Machado e Cristóvão, 2006) do Debate Regrado, da RENem e da Cartilha Informativa, para compreender suas características a fim de estabelecer as dimensões ensináveis a partir da análise desses gêneros; c) analisar criticamente as produções textuais dos estudantes resultantes do PDG, para verificar

⁵ O PDG, conhecido e estudado durante uma disciplina do PPGL da UPF, trata-se de um dispositivo pedagógico que organiza atividades em torno de gêneros, com vistas a desenvolver a linguagem dos alunos e ampliar a circulação desses gêneros além da escola. Será mais amplamente discutido na seção 3, item 3.1.2.

⁶ O ensino da escrita, entendemos, não deve se restringir à preparação dos alunos para avaliações externas, exames ou mesmo para a produção de uma única tipologia textual, como a argumentativa, todavia, não é possível que, como docentes de LP, ignoremos que essa também é uma atividade social que envolve, no caso da RENem, o uso da linguagem em prol de reflexão crítica.

evidências linguageiras concretas da ampliação das capacidades de linguagem; d) discutir as percepções dos estudantes sobre o processo de aprendizagem vivenciado.

Para verificar a pertinência e a importância desta investigação à época da sua projeção, realizamos uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com os descritores “Projeto Didático de Gênero” AND “ISD”, entre 13 e 15 de dezembro de 2021, a qual resultou em 105 trabalhos (23 teses e 63 dissertações) publicados entre 2015 e 2020. Dentre as teses, apenas 14 abordavam a língua portuguesa com base no ISD, mas com diferenças que evidenciam o caráter inovador desta proposta. Dessas 14 teses, seis focaram no contexto universitário e/ou formação de professores, incluindo Educação a Distância (Santos, 2015; Cervera, 2015; Silva, 2016; Veloso-Leitão, 2019; Temóteo, 2019; Martins, 2020), três restringiram-se ao campo teórico (Pereira, 2015; Vignoli, 2016; Oliveira, 2017), e cinco foram aplicadas na educação básica (Carvalho, 2011; Barros, 2012; Ferreira, 2014; Gomes, 2018; Marques, 2019). Entre essas, apenas um estudo foi realizado no Ensino Médio (Gomes, 2018), mas sem ter o PDG como foco central, enquanto Marques (2019) desenvolveu um PDG em investigação-ação, mas no Ensino Fundamental. Esses dados reforçam, portanto, a originalidade desta tese ao abordar o PDG no EM na perspectiva delimitada.

Com relação ao que fora exposto, esta pesquisa se justifica por buscar aprofundar os conhecimentos sobre o PDG, como um produto decorrente do ISD, que pode contribuir para o trabalho docente de promover as práticas de leitura e escrita na escola. Desse modo, acreditamos que ambos – em um movimento teórico-prático – podem auxiliar no desenvolvimento sociodiscursivo das capacidades de linguagem de estudantes do EM. Isso diante do pressuposto de que o PDG visa contribuir para a formação de indivíduos que ajam no mundo e o interpretem da maneira mais socialmente consciente, responsável e crítica possível.

Quanto à justificativa pela escolha do gênero REnem, entendemos e concordamos com as críticas que se estendem ao Enem e ao seu formato de avaliação (Prates, 2022; Hentz; Guimarães; Carnin, 2020). Todavia, não é possível ignorar a presença deste gênero nas escolas públicas brasileiras tão somente porque o sistema precisa mudar. A forma de avaliação e o gênero poderiam ser outros, contemplar a diversidade de gêneros, para atender melhor aos milhares de estudantes da educação básica pública. Poderiam, por exemplo, realizar propostas que contemplem diversos gêneros e não apenas um só, como fazem vestibulares como o da Universidade Estadual de Campinas⁷, posto que ao longo da educação básica são mais

⁷ O vestibular da Unicamp apresenta dois temas aos estudantes, que poderão escolher qual irão produzir. Também, o candidato pôde escolher entre dois gêneros – em 2023, os gêneros eram carta de convocação e um depoimento.

trabalhados do que a REnem. Contudo, ainda não o são – precisamos ter ciência disso e refletir criticamente sobre o papel da REnem nesse sentido. É preciso entender todas as nuances envolvidas em um sistema que aprova determinados alunos – aqueles que têm acesso a um certo conhecimento desde crianças – e reprova outros, que muitas vezes nem chegam a ter contato com o gênero de forma crítica, intencional e consciente de sua importância na sua trajetória escolar.

Logo, defendemos também nesta tese que esse gênero, assim como outros, pode e deve ser abordado, mas em uma perspectiva consciente e com o objetivo de possibilitar aos estudantes o desenvolvimento da criticidade, para que possam refletir e argumentar ao defender suas ideias a partir de problemas que são da nossa sociedade, do aqui e do agora. Não é porque a forma como a avaliação ocorre não é a ideal que o ensino não precise ocorrer. Pelo contrário – é preciso ensinar de fato a partir de práticas linguísticas interacionais, sociais e de letramentos que auxiliem o pleno desenvolvimento dos estudantes, e não que necessariamente objetivem uma nota mil – até porque pensamos que isso deve ser a consequência e não o fim em si. Por isso, esperamos que não haja estranheza ao buscarmos trabalhar com este gênero, especialmente porque, com esta prática, busquei beneficiar os alunos com habilidades⁸ gerais de escrita e pensamento crítico, além de visar sua preparação para o Enem; também pela necessidade de se desenvolver a argumentação e o pensamento crítico de pessoas conscientes de sua cidadania.

Ademais, este estudo justifica-se porque pode contribuir às ações investigativas e práticas do trabalho voltado à formação e ao desenvolvimento docente, além de provocar reflexões sobre o agir docente. Especialmente por acreditar que é preciso haver uma ressignificação da prática pedagógica docente, que atente para a função social da escola de promover a humanização, garantir uma formação integral e cidadã que articule o ensino e a aprendizagem da língua materna a uma abordagem crítica. Tal abordagem pode, então, possibilitar as atividades de linguagem, diversificadas, sócio-historicamente construídas, passíveis de modificações ao longo do tempo, as quais, conseqüentemente, podem garantir o entendimento necessário à realização das atividades gerais coletivas (Magalhães; Cristóvão, 2018).

Em outros anos, já foram exigidos gêneros como post de redes sociais, roteiro de podcast, por meio da ação de assumir papéis diferentes e a partir deles realizar a sua escrita (Morales, 2023).

⁸ Tomamos, nesta tese, a noção da Base Nacional Comum Curricular sobre habilidades e competências. Competência é “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Alinhamo-nos, dessa forma, às habilidades que são definidas para a Língua Portuguesa nesse documento.

Tendo isso em vista, entendemos que esta pesquisa pode “preencher lacunas específicas na literatura existente ao abordar a aplicação do PDG segundo os pressupostos do ISD no contexto do EM, o que ainda é pouco explorado, sobretudo em relação à prática docente e ao desenvolvimento das capacidades de linguagem por meio do gênero textual REnem. Ao focar na interseção entre teoria e prática, esta investigação não apenas busca promover a ampliação do entendimento a respeito do uso do PDG, mas também oferece uma análise crítica e aplicada do seu impacto direto na formação de estudantes do EM.

Para além disso, cabe destacar que este estudo se insere na linha de pesquisa *Constituição e interpretação do texto e do discurso* do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁹. Dessa forma, o projeto está vinculado a um projeto maior, intitulado *O processo de ensino e de aprendizagem de língua - materna e adicional - em diferentes contextos educacionais*¹⁰ também elaborado no âmbito do PPGL-UPF.

Outrossim, quanto aos procedimentos metodológicos, alinha-se à Linguística Aplicada, com abordagem qualitativa e natureza investigativa, voltada à aplicação prática, pois visou interferir na própria realidade investigada com vistas a propor soluções para a problemática que envolve o estudo. Já quanto aos procedimentos técnicos, foram empregadas a pesquisa bibliográfica, realizada em livros e artigos, e a pesquisa-intervenção pedagógica (Rocha; Aguiar, 2003), com estudantes do 3º ano do EM.

Assim sendo, esta tese está organizada em seis capítulos principais, além das referências, incluindo esta introdução. O segundo e terceiro capítulos fornecem a fundamentação teórica do estudo, com uma discussão sobre os referenciais educacionais que balizam o ensino e aprendizagem de LP no Brasil (capítulo 2); o terceiro apresenta as origens do ISD, conceitos essenciais a esta investigação, como os de língua, linguagem, gêneros, MDG, sequência didática (SD), PDG, capacidades de linguagem e de escrita e textualidade (sobre a REnem). O quarto capítulo apresenta os preceitos metodológicos de produção e organização da pesquisa, como a natureza do estudo, o universo e participantes, procedimentos de geração e de análise dos dados. O capítulo cinco apresenta os resultados e análises da pesquisa, e o capítulo seis traz as considerações finais. Na sequência, estão apresentadas as referências utilizadas no estudo.

⁹ CAAE: 16514919.5.0000.5342 - março de 2023.

¹⁰ O projeto é coordenado pela Dra. Luciane Sturm.

2 A CIÊNCIA DA PRÁTICA EDUCATIVA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Este capítulo aborda o ensino e a aprendizagem da LP à luz dos documentos oficiais que regem a educação básica brasileira: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio (PCNEF; PCNEM, Brasil, 1998; 2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio + (PCNEM+, Brasil, 2014), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, Brasil, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Essas diretrizes têm papel fundamental na formulação da política educacional contemporânea, influenciando diretamente o currículo, os objetivos e as metodologias que orientam o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

A escolha desses documentos justifica-se pela relevância que possuem no alinhamento das práticas pedagógicas às demandas educacionais e sociais, posto que contribuem para a articulação de diretrizes no ensino fundamental e médio. São registros que refletem fenômenos sociais e políticos, os quais orientam o ensino da LP como prática cultural e social. Dessa forma, compreender as concepções presentes nesses textos é essencial para identificar como seus aspectos se manifestam, ou não, no cotidiano escolar, e como podem influenciar a transformação das práticas de ensino em contextos específicos.

Assim sendo, de acordo com Lopes (2004), em meados de 1990, iniciou-se no Brasil um amplo movimento de mudança na educação, com foco significativo na reformulação curricular. Essa iniciativa fez parte de um esforço mais amplo para reformar o sistema educacional brasileiro, impulsionado pela busca por melhorar sua qualidade. Ao acompanhar as mudanças de governos e as transformações sociais ocorridas nas últimas três décadas, notamos que diferentes políticas educacionais levaram à elaboração de uma série extensa de diretrizes, orientações e referenciais curriculares em âmbito nacional, estadual e municipal.

Nesse contexto, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Brasil, 1996), após a promulgação da Constituição Federal de 1988, constituiu o primeiro marco normativo relevante sobre a educação nacional e influenciou diretamente a elaboração dos documentos curriculares analisados neste capítulo. Não obstante, a criação dos PCNEF (Brasil, 1998) está diretamente ligada ao contexto educacional da década de 1990 e à implementação das políticas definidas por essas leis anteriores.

Assim, configuram um marco na organização curricular do Brasil os PCN, uma vez que

uma vez que foram os primeiros documentos nacionais a propor referenciais amplos para toda a educação básica – com a divulgação de sete manuais para cada área do saber, inclusive a LP. A partir desses parâmetros, propôs-se a padronização mínima dos currículos em um país com grande diversidade regional, a promoção de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do aluno – em contraposição à instrução meramente técnica –, bem como o estímulo à reflexão sobre a prática pedagógica e à necessidade de adaptação às realidades locais.

Para a área de LP, os PCNEF destacam a importância de proporcionar ao aluno a oportunidade de desenvolver as habilidades linguísticas e comunicativas, aprendizado essencial para o pleno exercício da cidadania. Para isso, em geral, a escola deveria organizar o ensino para que o aluno aprendesse a se expressar adequadamente em contextos de interação oral que extrapolassem seu ambiente imediato, além de refletir sobre os fenômenos da linguagem – especialmente no que se refere à diversidade linguística – com o objetivo de combater a estigmatização, a discriminação e os preconceitos relacionados ao uso da língua (Brasil, 1998).

As propostas pedagógicas, nesse sentido, para o ensino de LP deveriam ser estruturadas com o texto (oral ou escrito) como elemento central, considerando a diversidade de textos presentes na sociedade. Sugeria-se que as atividades fossem planejadas de modo a possibilitar a análise crítica dos discursos, permitindo ao aluno reconhecer diferentes pontos de vista, valores e eventuais preconceitos veiculados por eles.

Tais ações deveriam ocorrer em contraponto aos estudos que ganharam força em meados dos anos 80 sobre o ensino de LP, que problematizavam o ensino tradicional e suas características, tais como a distância da realidade e interesse dos estudantes, excessivas atividades de leitura e produção de textos somente, uso do texto como pretexto para ensinar gramática, preconceito linguístico com formas não-padrão etc.

O documento referente ao ensino de LP destaca que a linguagem é uma atividade discursiva e cognitiva, enquanto a língua é compreendida como um sistema de símbolos compartilhado por uma comunidade de falantes – ambos os aspectos permitem uma participação social, cidadã e efetiva na sociedade (Brasil, 1998). Nesse mesmo sentido, o documento também aponta que caberia à escola garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos, de modo que pudessem reconhecer-se como cidadãos. Para isso, seria necessário reorganizar o projeto educativo, visando superar práticas como as anteriormente criticadas. Assim, quanto menor o grau de letramento dos sujeitos, maior seria a responsabilidade da escola em assegurar tais garantias.

Para isso, segundo os PCN, interagir por meio da linguagem possuía uma certa regra: é

uma atividade tomada por alguém que quer dizer alguma coisa para alguém, e que o faz de determinado modo, a partir de um determinado contexto e circunstâncias de interlocução (Brasil, 1998).

Os PCNEF destacam que os textos, orais ou escritos, se organizam conforme determinados gêneros, que são moldados historicamente e socialmente e apresentam formas relativamente estáveis dentro da cultura. Por isso, defendem que os gêneros devem ser tomados como objeto de ensino (Brasil, 1998). Nesse contexto, textos orais e escritos ganham destaque com um objetivo central: promover a análise, a reflexão e a construção de ferramentas que permitam aos discentes ampliar, progressivamente, suas competências linguísticas – o que, segundo o documento, não se alcança apenas com o ensino sistemático da gramática. O estudante deve ser capaz de escolher as formas linguísticas mais adequadas aos diferentes contextos de interação, ou seja, precisa desenvolver consciência sobre quando e com quem utilizar a norma padrão.

Nesse sentido, uma importante contribuição trazida pelo documento de 1998 é justamente a discussão sobre texto e gênero, que trouxe inúmeras modificações na visão sobre o ensino de línguas. Essa nova perspectiva influenciou todos os documentos subsequentes e – como vemos – ainda é tema de debates e investigações, os quais se constituíram em importantes transformações para a formação de professores e para o ensino como um todo, com resultados positivos.

No tocante à LP, outras importantes contribuições podem ser observadas. A diretriz trouxe uma visão mais contemporânea e crítica para o ensino (Brasil, 1998). O texto foi tido pela primeira vez como o foco do processo pedagógico, em vez de frases ou palavras isoladas; apresentou termos focados em competências e habilidades, o que buscou desviar o foco do ensino de regras gramaticais para o desenvolvimento da leitura, escrita, interpretação e análise crítica; apresentou também uma diversidade textual e social muito significativa, ao apresentar diferentes gêneros, como cartas, notícias, propagandas, músicas, filmes, peças de teatro etc. e ao valorizar a pluralidade linguística brasileira e o combate à sua estigmatização. Além disso, propôs a integração da LP com os temas transversais do documento, como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e cidadania, para que os estudantes pudessem dialogar criticamente com o mundo através da língua; apresentou as perspectivas de análise crítica dos discursos ao introduzir este conceito para o reconhecimento de pontos de vista, valores e preconceitos nos textos que liam e produziam.

Diante disso, pode-se notar que o ensino, antes fragmentado, passou a ser concebido a

partir de uma abordagem mais contextual e significativa, com ênfase no uso real da língua por meio dos variados gêneros de texto. Nesse processo, os PCN introduziram o conceito de letramento como base para orientar o ensino voltado à inserção dos estudantes nas práticas sociais de leitura e escrita. Assim, à época, os PCN representaram uma proposta inovadora, ao romper com o ensino tradicional, prescritivo e gramaticalizado, e ao promover uma visão mais inclusiva da linguagem, associando-a às demandas sociais com o objetivo de formar leitores e produtores de textos críticos e conscientes (Brasil, 1998).

Entretanto, essa coletânea também enfrentou críticas importantes, como a dificuldade de implementação em contextos escolares com infraestrutura precária e a carência de formação continuada adequada para os docentes lidarem com os novos parâmetros e conceitos, por vezes ainda pouco difundidos. Além disso, os PCNEF não se mostraram como uma proposta prática em termos de “aplicação”, o que também gerou dúvidas e críticas. Ainda que essa escolha possa ter sido uma tentativa de não promover uma padronização rígida, a falta de exemplos práticos mostrou que as escolas precisariam de maior apoio técnico e os professores de formação continuada.

Ainda assim, os PCNEF configuram-se como um marco na história da educação brasileira, especialmente considerando que, até recentemente, nos anos 1980, o país vivia sob o regime da ditadura militar, e por terem pavimentado o caminho para a criação dos outros documentos subsequentes, bem como a própria BNCC, em 2018, que consolidou as diretrizes nacionais para a educação básica a partir de reforma também prevista na LDB (Brasil, 1996).

Dois anos depois da criação dos PCNEF, os PCNEM (Brasil, 2000) foram publicados com uma proposta reestruturada baseada na concepção de competências e habilidades e por áreas de conhecimento – surge ainda um novo termo, o de interdisciplinaridade. Para a versão do EM, também foi relevada a ênfase na flexibilização e centralidade na integração e contextualização das ações pedagógicas. Assim, surge o currículo organizado por áreas do conhecimento, que é constituído pelos componentes curriculares: 1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: arte, educação física, informática, língua estrangeira moderna, portuguesa e literatura; 2. Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias: biologia, física, matemática, química; e 3. Ciências Humanas e suas Tecnologias: filosofia, geografia, história, sociologia, antropologia e política.

Em geral, a ideia central dos PCNEM era ir além da preparação para o mercado de trabalho ou vestibular ao propor uma formação que articulasse os conhecimentos científicos, culturais e sociais com o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o

exercício da cidadania. Essas competências englobavam a resolução de problemas, o pensamento crítico, a atuação colaborativa em equipe e a aplicação dos conhecimentos em contextos práticos e reais (Brasil, 2000).

No tocante ao ensino de LP, os PCNEM salientam que “a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido”, e definem a língua como “produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns dos membros” da sociedade (Brasil, 2000, p. 5). Com uma visão congruente à proposta do EF, o ensino de LP no EM também se mantinha distante do contexto dos alunos, centrado em práticas tradicionais que desconsideravam a semântica e ignoravam a natureza social, inter e intrasubjetiva da linguagem, desvinculando-a das vivências e práticas estudantis.

Logo, para os PCNEM (Brasil, 2000), o rumo pretendido era a ampliação de conhecimentos que, no contexto das aulas de LP, pudessem ser discutidos e refletidos coletivamente. Os saberes tradicionais deveriam ser incorporados ao estudo dos gêneros, os quais se materializariam nos textos produzidos pelos próprios estudantes, representando a linguagem como um espaço de interação, diálogo e construção de sentido. A proposta, portanto, era socializar essas ações por meio do pensar, do agir e do sentir, reconhecendo a linguagem como elemento central desse processo.

A noção de texto decorrente é assim definida: “a unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” (Brasil, 2000, p. 18). A partir disso, o aluno é considerado:

[...] como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos, que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos (Brasil, 2000, p. 18).

Desse modo, o texto é concebido como expressão central da interação humana, refletindo e constituindo a identidade social e cultural dos indivíduos no diálogo com o mundo. Contudo, uma das críticas que se pode fazer é que, ao realizar a leitura do documento, é possível notar que a oralidade em si não é abordada do mesmo modo que a escrita e a leitura. Isso demonstra que, no EM, de acordo com este documento, as práticas docentes concentram-se especialmente no ensino do texto escrito, em contraponto, inclusive, aos PCNEF, que apresentam seções separadas para tratar de produções orais e escritas. Obviamente, uma das interpretações que se pode tomar é a de que, por se tratar da etapa seguinte ao ensino

fundamental, subjaz a ideia de continuidade. Todavia, isso pode ter causado desentendimentos por parte de professores, que, por muito tempo, focaram apenas na produção escrita dos estudantes (Brasil, 2000).

Tendo sido os PCNEM criados como uma forma de aprofundar os conhecimentos já consolidados no EF e avançar no desenvolvimento de competências, adotaram uma abordagem interdisciplinar e integrada ao conectar a Língua Portuguesa com outras áreas de Linguagens (Artes, Educação Física e Língua Estrangeira). Além disso, também se dedicaram à reflexão crítica sobre os discursos e buscaram promover a articulação da linguagem com temas contemporâneos e sociais da época (Brasil, 2000).

Todavia, assim como aconteceu com os PCNEF, é possível apontar algumas críticas a esse documento. Houve também uma desconexão entre as propostas teóricas e a realidade prática das escolas brasileiras, pois a falta de detalhamento, o despreparo para a interdisciplinaridade, as desigualdades regionais e a ausência de suporte efetivo aos professores dificultaram sua plena implementação. À época, a proposta de ensino divergia daquilo que vestibulares e Enem exigiam, e, por isso, houve resistência de professores.

Mesmo assim, os PCNEM representaram um avanço importante, pois trouxeram uma visão mais ampla e integrada do EM, ao buscar conectar os conteúdos escolares às demandas sociais e culturais do Brasil contemporâneo.

A partir disso, em 2002, foi criado mais um documento da série dos PCNEM, chamado *PCNEM+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 2002), com o objetivo de complementar o documento criado em 2000. Eles surgiram em um contexto de debates sobre a educação brasileira voltados para a flexibilização curricular e para a necessidade de adaptar o EM às novas demandas sociais, econômicas e culturais do início do século XXI. O objetivo central era fortalecer o papel do estudante dessa etapa por se tratar da etapa final da educação básica, de modo a garantir tanto a formação para a cidadania quanto a preparação para o mercado de trabalho e os estudos superiores.

Segundo este documento:

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (Brasil, 2002, p. 52).

Notamos, a partir disso, que há três competências que regem o ensino da LP neste documento: a competência interativa, que engloba as estratégias direcionadas à resolução de problemas por meio da língua - essas estratégias são moldadas pelos diversos usos que fazemos da língua, como solicitar ações, interagir com interlocutores e desempenhar papéis em situações comunicativas. Já a competência gramatical vai além da simples memorização de regras - ela considera as sequências linguísticas internalizadas pelo aluno em seu cotidiano, para que produza e compreenda diferentes tipos de enunciados. Por fim, a competência textual está relacionada à habilidade de reconhecer e utilizar os recursos expressivos empregados por um autor para criar seu estilo – o que inclui a compreensão das relações entre o texto e o contexto sociocultural em que foi produzido e recebido, bem como as escolhas feitas pelo autor, os temas abordados, as estruturas composicionais e o estilo utilizado na construção do texto.

Os PCNEM+, como complemento, visavam direcionar e guiar as ações docentes ao apresentar também sugestões de situações práticas. Assim, esse documento apresentou novamente a compreensão de que trabalhar a oralidade importa tanto quanto a escrita, salientando o trabalho com a linguagem não só verbal e não-verbal, como também digital – termo esse não mencionado nos documentos anteriores. Ademais, avançou ao tornar os conceitos pedagógicos e linguísticos mais evidentes, detalhados e acessíveis; ao inserir uma abordagem mais prática e contextualizada, que destacava a flexibilidade e a adaptação regional; ao incorporar temáticas contemporâneas e reforçar a integração da tecnologia no ensino; e ao atualizar a linguagem para refletir os desafios e as demandas da sociedade globalizada.

Isso posto, embora os PCNEM+ tenham tentado responder a algumas críticas feitas aos PCNEM, reproduziram problemas similares, como o despreparo dos professores para lidar com a interdisciplinaridade e a desconexão com a realidade das escolas. No entanto, esses parâmetros representaram uma evolução ao enfatizar a flexibilização curricular, a inclusão de tecnologias digitais e a formação integral, mesmo que suas propostas não tenham sido plenamente concretizadas na prática.

Diante disso, ainda na busca por seguir apontando referenciais que servissem de base ao EM, auxiliassem nas questões de evasão escolar e unissem as práticas escolares às demandas da sociedade, no ano de 2006, foi concebido e divulgado um novo conjunto de documentos referentes à política curricular destinada ao ensino médio, conhecidos como OCNEM (Brasil, 2006), com o objetivo de apresentar “[...] reflexões que alimentem a prática pedagógica dos professores do Ensino Médio” (Brasil, 2006, p.08). O contexto era de consolidação e revisão das políticas educacionais iniciadas nos anos 1990 e surgiram como uma resposta às críticas

feitas aos PCNEM (Brasil, 2000) e aos PCNEM+ (Brasil, 2002), na busca por oferecer maior detalhamento e suporte às escolas e professores na implementação das bases curriculares do EM.

As OCNEM (Brasil, 2006) advogam que o EM deve garantir ao estudante a capacitação para a transição ao ensino superior, a integração ao mercado laboral e a participação efetiva na esfera cívica. Tal perspectiva enfatiza os propósitos atribuídos ao ensino médio já por outros documentos citados, tais como a promoção da cidadania, a preparação para a inserção profissional e o desenvolvimento de competências para a continuidade da formação acadêmica.

No âmbito da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tem-se por escopo a compreensão dos símbolos linguísticos e artísticos, o refinamento da competência comunicativa, assim como a construção do saber e o exercício da cidadania. Além disso, as OCNEM apresentam entre seus principais eixos curriculares a investigação do funcionamento da língua e o papel do indivíduo nas interações interpessoais e coletivas.

Dessa forma, no caso da LP, ao incorporar as concepções anteriormente apresentadas pelos PCNEM, as OCNEM salientam que “[...] as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (Brasil, 2006, p. 18). Isso com a finalidade de desenvolver, de forma sistemática, a reflexão sobre língua e linguagem.

Nesse documento, é apresentada a abordagem interacionista da linguagem, diferentemente dos três documentos anteriores. Pelo interacionismo de Vygotsky, as atividades humanas são mediadas social e simbolicamente. Assim, ao estudar a língua e a linguagem sob esse viés, destacam-se tanto os processos cognitivos quanto sociais dos sujeitos (Brasil, 2006). Com isso, é salientado que a relação entre o mundo e a linguagem ocorre apenas mediante demandas sociais e coletivas, já que não existe uma conexão direta e autônoma.

Não obstante, “[...] o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação [...]” (Brasil, 2006, p. 27). Dessa forma, toda interação ocorre entre sujeitos. Ademais, embora haja maior ênfase na leitura e na escrita, os agires de linguagem não devem se restringir a essas práticas. É necessário incluir outros padrões socioculturais, não hegemônicos, mas relevantes para a comunidade escolar (Brasil, 2006). Nesse processo, o documento afirma que o letramento deve ocorrer tanto na perspectiva da palavra escrita quanto em diferentes contextos semióticos (Brasil, 2006).

Portanto, a criação de condições e possibilidades que levem os estudantes a construir

sua autonomia, sem desconhecer a sociedade contemporânea complexa tecnologicamente além de globalizada era imperativa (Brasil, 2006). Com isso, o ensino não devia considerar somente a “letra” – pelo contrário, os múltiplos letramentos deveriam ali estar propostos, devido à variação midiática atual, multissemiótica e híbrida existente, como destacado pelas OCNEM, em hipertextos, internet, filmes, vídeos, imagens etc. Todavia, o destaque volta-se, efetivamente à escrita, sob o argumento de que possui mais valor social e histórico na sociedade atual (Brasil, 2006).

Obviamente esse não é um dos princípios que balizam esta tese, pois não se considera adequado evidenciar apenas uma perspectiva. Ambas as habilidades – oral e escrita – são importantes e complementares na formação linguística dos estudantes. A escrita é uma forma de comunicação que envolve o uso de símbolos e signos, contribuindo para o desenvolvimento da cognição. Já a oralidade, por sua vez, envolve a fala e a linguagem corporal para transmitir informações e permite ao estudante adaptar-se a diferentes contextos, conferindo maior significado às interações propostas. Ademais, a oralidade ainda é trabalhada de forma menos rigorosa do que a escrita.

Em suma, embora tenha encontrado barreiras como a falta de recursos tecnológicos nas escolas além de outros problemas que ampliam de um documento ao outro, as OCNEM trouxeram avanços significativos à área de Linguagens ao promover um ensino mais conectado com a realidade social, cultural e tecnológica dos estudantes. Ao incluir os multiletramentos, a análise crítica de discursos e a valorização da diversidade, elas contribuíram para a formação de jovens mais preparados para enfrentar os desafios do século XXI. Ademais, destacaram-se por apresentar diversas propostas analíticas como exemplificação prática.

Diante disso, após 11 anos após a divulgação das OCNEM e 19 anos após a criação dos PCN, é homologada em 2018 a BNCC¹¹, cuja elaboração estava prevista tanto na Constituição

¹¹ Cabe aqui uma nota de rodapé para explicar que o objetivo aqui é discutir sobre a BNCC ao apresentar os aspectos da LP no âmbito de ensino e aprendizagem tendo em vista o fato de que é o documento norteador atualmente do currículo do EM. Contudo, não ignoramos as críticas feitas ao documento. Além da proposta pedagógica, a BNCC é vista como um instrumento que equilibra interesses do setor público e privado, reforçando a influência do mercado sobre as políticas educacionais (Freitas, 2018; Macedo, 2018; Peroni *et al.*, 2019). Assim, o currículo passa a ser moldado por demandas econômicas, o que enfraquece a formação crítica dos estudantes, especialmente no ensino das ciências humanas e sociais. Esse modelo acentua a desigualdade histórica entre uma educação ampla, voltada para as elites, e uma formação técnica limitada à classe trabalhadora, além de restringir o acesso ao ensino superior e perpetuar desigualdades. Ao padronizar o currículo, a BNCC ignora as diferentes realidades culturais e econômicas, reduz a responsabilidade do Estado e promove um modelo que iguala contextos desiguais. Além disso, com a segmentação curricular e a redução da carga horária de disciplinas essenciais, enfraquece a formação integral, o que impacta, como sempre, especialmente as escolas públicas com menos acesso a recursos. A priorização de itinerários formativos voltados ao mercado de trabalho, em detrimento de uma educação crítica e reflexiva, reforça as disparidades socioeconômicas. Comparada à OCEM (Brasil, 2006), a

Federal (Brasil, 1988) quanto na LDB (Brasil, 1996). Apresenta-se a BNCC como uma política pública criada com a finalidade de articular projetos educacionais que envolvam os sujeitos e a sociedade na padronização da educação básica.

Ao abordar competências e habilidades, a BNCC pretende desenvolver equidade e qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (Brasil, 2018). Sobre a LP, segundo a BNCC, cabe ao professor

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67).

Na apresentação do componente de LP, a BNCC sugere que à etapa de EM cabe o aprofundamento da análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, uma vez que deve haver a progressão das aprendizagens e habilidades desenvolvidas no EF, para intensificar “a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos” (Brasil, 2018, p. 498). O objetivo, de acordo com Brasil (2018), é o de ampliar a possibilidade de fruição dos estudantes, para que construam e produzam conhecimento, compreendam criticamente e intervenham na sociedade, além de promover uma participação social nos âmbitos da cidadania, dos estudos e do trabalho. Contudo, obviamente que desconsidera, de qualquer forma, a possibilidade de tais processos não terem sido apreendidos ao longo do EF, o que interferiria nesse aprofundamento; além disso, desconsidera as desigualdades educacionais, que variam de acordo com cada região. Assim, entendemos este discurso utópico diante da realidade das escolas públicas brasileiras.

É dado destaque, na sequência, à inserção na cultura digital, que compreende significativa atenção aos novos letramentos e multiletramentos, à colaboração e à interação nos espaços de redes sociais (Brasil, 2018), ou seja, às práticas contemporâneas de linguagem. Desse modo, a BNCC destaca o importante papel do desenvolvimento de habilidades que permitam opinar, questionar, argumentar validamente diante de informações no que diz respeito à sua veracidade, assim como promover debates de ideias. Para tanto, é afirmada uma prática cujo desenvolvimento se pautar no respeito, ética e rejeição aos discursos de ódio. Tais

BNCC reduz a carga horária de componentes curriculares básicos (Chagas; Luce; Saraiva, 2023), desvaloriza a formação docente (Simão; Almeida, 2022) e promove um modelo neoliberal de ensino voltado ao empreendedorismo individual (Chagas; Luce; Saraiva, 2023; Simão; Almeida, 2022). Essas questões são visíveis na escola onde atuo, sendo relatadas por colegas, equipe gestora e observadas na prática.

condições, conforme a BNCC, visam tanto enfrentar e minimizar o risco que a alienação ocasionada pelas redes proporciona, quanto também potencializá-las à medida que reitera vivências críticas e autênticas nesse meio (Brasil, 2018).

Quanto ao ensino da Literatura, a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a necessidade de recolocar o texto literário como elemento central no ensino de literatura, sob o argumento de que, ao longo do tempo, ele foi deslocado para um papel secundário devido a abordagens que priorizam biografias de autores, características de períodos literários e adaptações em outros gêneros, como cinema e histórias em quadrinhos. O documento propõe que o estudo da literatura tenha como ponto de partida a leitura direta dos textos literários, a fim de reforçar seu papel na ampliação da visão de mundo dos estudantes e na capacidade de questionar e refletir sobre suas experiências e percepções da realidade.

Nesse caso, a ênfase da BNCC na centralidade do texto literário pode ser considerada um avanço em relação aos documentos curriculares anteriores do Ensino Médio, como os PCNEM (2000) e as OCNEM (2006). Isso porque a BNCC propõe um retorno ao texto literário em sua forma original, afastando-se de abordagens que priorizavam o ensino conteudista e descontextualizado da literatura, muitas vezes reduzido à memorização de biografias e características dos períodos literários.

Diante disso, o ensino de LP, nos anos iniciais e finais do EF e no EM, deve ocorrer a partir dos seguintes campos de atuação: da vida cotidiana, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, da vida pública, jornalístico midiático, vida pessoal¹². Esses campos de atuação devem nortear todo o ensino da LP em todas as etapas da Educação Básica e nas práticas de linguagem, que são: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta, produção de textos (Brasil, 2018). De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), com isso, os discentes podem experimentar significativas vivências que os enriqueçam culturalmente no acesso às práticas cidadãs.

No EM, o campo artístico-literário de atuação, segundo o documento da BNCC, deve servir como base para ampliar o contato e a análise de manifestações culturais e artísticas em geral. Pelo texto, entende-se que há o intuito de que a formação do leitor literário, especialmente em relação aos clássicos, volte-se ao desenvolvimento de sua fruição a partir de uma “educação literária”. Além disso, segundo o documento, devem ser trabalhados os gêneros, formas e manifestações diversas de produção e apreciação de obras literárias, artísticas e culturais, tais

¹² Nesta tese, são apresentados apenas os campos e aspectos concernentes ao Ensino Médio.

como produções cinematográficas, teatrais, *fanfics*, paródias, *podcasts* dentre outros (Brasil, 2018). Aqui cabe dar destaque ao fato de que, todavia, na escola, por vezes, presenciamos outras realidades de abordagens em relação ao trabalho com a literatura, em que aos alunos resta o estudo centrado nos períodos históricos-literários, suas características e listas de autores e livros (Sousa *et al.*, 2024).

Já o destaque ao campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa, a leitura e a escrita de textos é para os gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos, para as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa. Nesse campo, devem ser trabalhados gêneros orais (seminário, apresentação, debate etc.), escritos (monografia, ensaio, artigo de divulgação científica, relatório, artigo de opinião, reportagem científica etc.) e multissemióticos (videominuto, documentário, *vlog* científico, *podcast*, relato multimidiático de campo, verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotorreportagem, foto-denúncia etc.) (Brasil, 2018, p. 504).

No campo de atuação jornalístico-midiático, é de suma importância que os jovens identifiquem diferentes pontos de vista e argumentos diante de questões de relevância social, posicionando-se em relação a eles com ética – processo esse que permeia, na verdade todos os campos de atuação a longo da educação básica –, denunciando discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos. Ademais, espera-se que produzam textos jornalísticos e publicitários variados e reflitam sobre os interesses que movem o campo jornalístico-midiático e publicitário presentes nas diferentes formas de mídia, digitais e impressas, tendo em vista a intensificação da análise crítica do funcionamento das diferentes semioses (Brasil, 2018, p. 502).

O campo da vida pessoal, específico do EM, funciona como espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos postas a serviço dos projetos de vida dos alunos. As práticas de linguagem nesse campo relacionam-se com a ampliação do saber sobre si, tendo em vista as condições que cercam a vida contemporânea e as condições juvenis no Brasil e no mundo. Nesse campo há possibilidade de interações presenciais ou em ambientes digitais por meio da articulação com outras áreas e campos, e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens. Além disso, ganha destaque os gêneros e produções como: perfis, apresentações pessoais, relatos autobiográficos, dentre outros (Brasil, 2018).

Considerar esses campos na organização da área vai além de proporcionar aos estudantes experiências práticas em linguagens. Envolve também conhecimentos e habilidades mais complexos e contextualizados, permitindo ultrapassar as barreiras disciplinares

tradicionais e explorar novas formas de organização curricular segundo o documento (Brasil, 2018). Essas diversas formas de organização dos espaços e tempos escolares facilitam o que a BNCC chama de flexibilização do currículo. Assim, as aprendizagens definidas podem ser adaptadas para incluir diferentes campos, ao mesmo tempo em que se articulam com os itinerários formativos, que possuem, em muitos casos, carga horária igual ou superior às disciplinas da área de Linguagens.

De acordo com a BNCC, o ensino da LP, portanto, tem como objetivo central utilizar a leitura, a escrita e a produção de textos para diversas finalidades, de forma a proporcionar aos estudantes experiências que expandam seus letramentos. Com isso, é preciso que os docentes busquem capacitar os alunos a participarem de maneira significativa e crítica nas práticas sociais.

A BNCC retoma os PCN de 1998 para firmar a ideia de que a aprendizagem da linguagem e da língua são as condições que possibilitam a integração em sociedade. Sugere o trabalho com a leitura de textos que se enquadrem, portanto, com o conhecimento de mundo do aluno, que considerem seu contexto e interesse e que se afastem do trabalho voltado unicamente ao ensino tradicional de gramática (Brasil, 2018).

Ao seguir a linha dos PCN, a BNCC confere centralidade ao texto na definição de conteúdo, habilidades e objetivos de aprendizagem, a partir dos gêneros que circulam em diversas esferas sociais. Desse modo, o conhecimento sobre gêneros, textos, língua, norma-padrão e múltiplas linguagens deve ser mobilizado para o desenvolvimento das competências de leitura, produção e análise crítica das linguagens, para possibilitar maior participação em práticas sociais diversificadas.

De modo geral, é enfatizada, na BNCC, a relevância do ensino das práticas de linguagem como forma de assegurar a participação equitativa dos indivíduos nos diferentes contextos sociais, profissionais e pessoais. Dessa maneira, o documento desempenha um papel essencial na organização dos conteúdos e no desenvolvimento de competências, pois enfatiza o estudo dos gêneros e das normas da língua. Esses conhecimentos devem ser mobilizados para fortalecer a leitura, a escrita e o uso da linguagem de maneira crítica e eficaz.

Não obstante, apesar de enfatizar a formação cidadã e a preparação para o mercado de trabalho, a BNCC promove uma uniformização do ensino, posto que ignora as desigualdades históricas e econômicas que marcam a realidade educacional brasileira. Ao estabelecer diretrizes curriculares que pressupõem condições de aprendizagem homogêneas para todos os estudantes, o documento gera o apagamento das diferenças, já que desconsidera os múltiplos

contextos socioculturais que influenciam a escolarização das pessoas. Nesse sentido, o ensino da língua, estruturado por meio de conteúdos obrigatórios, reforça a ideia de que a educação deve atender a um modelo específico de sociedade, no qual a formação linguística dos estudantes se alinha aos interesses do Estado na construção de um cidadão padronizado e funcional. Nesse sentido, a BNCC, ao invés de garantir equidade no ensino, pode contribuir para a manutenção das desigualdades ao não considerar a diversidade das trajetórias escolares e das condições de acesso ao conhecimento.

Mesmo que reconheçamos a realidade subjacente ao texto e à estrutura da BNCC, este é o documento que estabelece as diretrizes obrigatórias para as escolas e para a prática docente e que orienta o trabalho dos professores em todo o país.

Sendo assim, tendo em vista a tese proposta neste trabalho e o trabalho com a LP, concluímos que é possível evidenciar a importância de se privilegiar uma visão interacionista da língua para o ensino e aprendizagem, já que seu ensino deve articular os aspectos de uso da língua oral e escrita, para refletir sobre eles. O objetivo nosso, em congruência com todos os documentos discutidos, é facilitar uma participação mais ampla e eficaz em diferentes contextos sociais e atividades humanas a partir da diversidade de linguagens e formas de comunicação disponíveis.

Acreditamos que o ensino de língua materna deve ser trabalhado a partir do texto na tentativa de formar um aluno apto a se desenvolver enquanto leitor e que domine basicamente a produção das diversas modalidades textuais para agir em sociedade. Nesse sentido, a linguagem deve ser a centralidade do ensino e sua compreensão em diferentes contextos é essencial para os educandos, uma vez que é através dela que as pessoas se comunicam, recebem, trocam e transformam informação e significam práticas sociais. A partir disso, é necessário que o aluno seja capaz de contextualizar seus conhecimentos com o mundo a sua volta.

Além do mais, é importante salientar que a BNCC não cita a REnem como um gênero, nem sugere o trabalho com ela ou mesmo cita o Enem em seu texto. Todavia, como o próprio documento educacional sugere, a variedade de textos que devem ser trabalhados para que atendam a diferentes contextos da sociedade é uma necessidade. Por isso, reconhecemos a REnem como um dentre tantos gêneros e acreditamos que o seu trabalho no EM de escolas públicas não deve passar despercebido, especialmente com vistas a propor conhecimento e acesso a possibilidades que muitos jovens têm em escolas particulares desde o Ensino Fundamental, por exemplo.

Diante do exposto, alinhamo-nos à Bronckart (1999) e compreendemos que a língua é

social e é um acontecimento essencialmente mutável e que necessita de interação, pois é através dela que o indivíduo tem como proporcionar uma constante evolução e recriação, com a possibilidade de modificá-la. Conforme o autor salienta, os gêneros de texto são constitutivos de práticas sociais de determinados contextos e é através deles que conseguimos nos comunicar e não através de um ensino pautado somente em modalidades retóricas (narração, descrição, exposição, argumentação) de forma “descolada” dos gêneros, posto que os textos por vezes podem apresentar mais que um tipo de modalidade.

Ademais, é um equívoco acreditar que o ensino exclusivo da gramática normativa e descritiva garante que os alunos se tornem leitores e escritores proficientes, pois o objetivo das aulas de língua é formar sujeitos aptos a atuar nas diversas práticas discursivas, por meio da leitura, da escrita e do pensamento crítico. Além disso, mesmo um ensino menos tradicional não assegura um bom desempenho no REnem, especialmente se o estudante não conhecer o gênero e sua organização textual. No entanto, a concepção tradicional do ensino como um modelo fixo, baseado na unicidade, homogeneidade e normatividade, exclui abordagens mais amplas da linguagem. Analisar isoladamente palavras e estruturas desconsidera o processo de significação e a complexidade dos sistemas conceituais, além de ignorar que a linguagem constrói nexos e relações essenciais à formação dos indivíduos. Nesse caso, o estudo da linguagem representa o acesso ao conhecimento, o exercício da cidadania e promove o crescimento individual, cultural, social e cognitivo.

Por isso, buscamos contribuir para as mudanças que podem ocorrer a partir do nosso campo de atuação, a área de Línguas – LP. Os processos de ensino e aprendizagem dessa área, considerando a era atual, precisam relacionar-se com o panorama das práticas de letramentos e multimodalidades, as quais ocorrem em torno de unir e integrar as TDIC à ação educativa por meio, também, de um processo didático-pedagógico, crítico e interacionista.

No âmbito do ensino e aprendizagem da LP, é possível perceber que há, entre os PCN, OCNEM e a BNCC, tanto continuidades quanto descontinuidades nas propostas de produção textual. Notavelmente, a BNCC apresenta uma fundamentação teórica menos explícita e uma menor formalidade na apresentação de conceitos, pois foca na descrição de competências e especialmente habilidades a serem desenvolvidas para cada etapa de ensino. Essa simplificação, ao invés de garantir uma maior acessibilidade para os docentes, pode, na verdade, gerar ambiguidade sobre os objetivos reais da proposta curricular.

Além disso, ainda que ambos os documentos valorizem diferentes práticas multissemióticas, pouco é discutido sobre como essas devem ser implementadas em contextos

educacionais com carências estruturais. A proposta de inclusão de novas tecnologias e práticas multimodais, que teoricamente amplia as formas de expressão e participação dos alunos, esbarra na falta de infraestrutura e formação adequada de professores (que não precisam ter diploma na área de atuação de itinerários formativos, por exemplo), o que perpetua uma distância significativa entre o ideal prescrito e a prática pedagógica real.

Dado esses entendimentos, também conforme preconizado pelos documentos oficiais, é fundamental que os alunos sejam expostos a diferentes tipos de gêneros, tanto na leitura quanto na produção – mas que isso seja feito de forma efetiva, intencional e com conhecimento. A partir dessa exposição, os alunos podem desenvolver a habilidade de identificar as características de cada gênero e de adaptar sua produção textual às exigências do contexto comunicativo.

Tendo em vista os desafios históricos e estruturais da educação brasileira, reafirmamos a importância desta pesquisa em propor alternativas pedagógicas que considerem a realidade dos estudantes e suas condições de aprendizagem. É fundamental que as propostas didáticas sejam democráticas e contextualizadas, alinhadas às necessidades reais dos alunos e, ao mesmo tempo, capazes de ampliar suas perspectivas e possibilidades de atuação no mundo. Acreditamos que dessa forma será possível trilhar um ensino verdadeiramente inclusivo, crítico e transformador.

Diante disso, a seguir são apresentados os pressupostos teóricos sobre o ISD.

3 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO NAS DIMENSÕES SOCIAIS E DISCURSIVAS DAS AÇÕES HUMANAS

O ensino e a aprendizagem de LP devem acontecer articulados a práticas languageiras centradas em uma ação educativa que promova e preserve aspectos democráticos, sociais, interacionais, histórico-culturais, reflexivos e críticos. Dessa forma, esse processo poderá contribuir com o desenvolvimento humano e a vida cidadã dos estudantes. Com isso, para este estudo, buscamos construir um referencial teórico convergente aos objetivos e que pudesse apoiar toda a construção, o desenvolvimento e as análises desta investigação: o Interacionismo Sociodiscursivo, já referenciado neste texto como ISD.

O capítulo retoma as raízes do ISD de modo mais abrangente, com destaque à importância deste constructo teórico-metodológico como balizador que deu suporte ao estudo. São discutidos os conceitos inerentes à esta pesquisa, como os de língua e linguagem, agir, texto, gênero e capacidades de linguagem, MDG, PDG, discute a concepção de letramentos, além de discorrer sobre o gênero REnem, selecionado como foco do estudo.

As seções foram construídas com base na corrente genebrina e seus clássicos autores - Bronckart (1999; 2006) e Schneuwly e Dolz (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly, principalmente. Além disso, são fundamentais para este referencial teórico, autores da corrente brasileira do ISD, como Carnin (2015), Magalhães e Cristovão (2018), Machado e Lousada (2010), Machado e Cristovão (2006), Cristovão (2009), Guimarães e Kersch (2012)

3.1 AS RAÍZES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E CONCEITOS LINGÜÍSTICOS INERENTES À PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo Jean-Paul Bronckart (1999; 2006), Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, principais autores da corrente genebrina do ISD, tem nas ações e atividades de linguagem a essência de seu arcabouço teórico-metodológico, cujo entendimento de aspectos sociohistóricos e dos enunciados desenvolvidos pelos sujeitos socioculturais é essencial. Assim, além de visar a explicação de aspectos epistemológicos, das diferentes produções verbais, disponibiliza um instrumento linguístico para analisá-los. Logo, caracteriza-se, conforme Bronckart (2006), como uma ciência do humano que se baseia nos contextos sociais e discursivos.

Apresenta o ISD uma proposta sistematizada de ampliação de capacidades para o pleno

domínio da linguagem com vistas à atuação social mais consciente e participativa autônoma dos sujeitos. Ao nos aprofundarmos nas leituras sobre o ISD, é possível compreender que um vasto *background* abrange seu arcabouço teórico-metodológico. Contudo, na obra seminal de Bronckart (1999), três aspectos merecem ser destacados i) o viés da Psicologia da Linguagem, na perspectiva da corrente das Ciências Humanas do interacionismo social (IS), de Lev Semenovitch Vygotsky; ii) sob o viés da Linguística de Ferdinand Saussure; e iii) sob o viés da Filosofia da Linguagem (FL), através de Valentin Volochinov e Mikhail Bakhtin.

No âmbito do IS, esse articula-se em propriedades específicas das condutas humanas que “são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (Bronckart, 1999, p. 21, grifos do autor). Ou seja, a linguagem é responsável por apresentar os significados das ações e dos objetos sociais: é a atividade fundamental para a manutenção das interações sociais. Com isso, o desenvolvimento humano ocorre através de uma perspectiva dialética e histórica - ocorre pela socialização/pelas interações sociais. A partir disso, é o IS uma das raízes do ISD enquanto abordagem teórica, da qual o considera Bronckart (2006) como uma variante e um prolongamento.

Seguindo o IS:

- a) as ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;
- b) todos os processos de desenvolvimento humano se efetivariam com base nos pré-construídos humanos, isto é, nas diferentes construções sociais já existentes em uma determinada sociedade;
- c) o desenvolvimento humano se efetuaria no quadro do agir, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em determinado quadro social;
- d) os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas individuais seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano;
- e) a linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são re-produzidos ou re-elaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos (Machado; Cristovão, 2006, p. 549).

Nesse contexto, essa perspectiva realça a interconexão entre as esferas sociais e psicológicas no processo de desenvolvimento humano, com destaque a uma abordagem integrada para compreendermos plenamente a complexidade das interações humanas. Para Bronckart (1999, p. 22), o IS “trata dos processos filogenéticos (desenvolvimento da espécie) e ontogenéticos (desenvolvimento do indivíduo) pelos quais essas propriedades sociossemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos

organismos humanos”. O desenvolvimento humano, destarte, ocorre através de uma perspectiva dialética e histórica - ocorre pela socialização/pelas interações sociais; o conhecimento se efetiva pelo agir no mundo.

Para Vygotsky (2007), nesse contexto, o desenvolvimento dos conceitos consiste na interação com o outro e no uso de instrumentos intelectuais, seja por meio de instrumentos culturalmente elaborados, seja por meio da dimensão semiótica, dos signos. Assim, a internalização do conceito ocorre pela “reconstrução interna de uma operação externa” (Vygotsky, 2007, p. 74). É um processo interno e externo, e para que aconteça o entendimento acerca de conceitos como funções psicológicas elementares e superiores, internalização, mediação, zona de desenvolvimento proximal e *scaffolding* são fundamentais.

Assim, cabe retomar alguns conceitos-chave do IS a fim de favorecer a compreensão sobre as relações entre o IS de o ISD. Vygotsky (2007) propôs a distinção entre funções psicológicas elementares, que são habilidades cognitivas básicas que os indivíduos possuem desde o nascimento, e funções psicológicas superiores, que se desenvolvem por meio da interação social e cultural.

A internalização desempenha um papel crucial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois os processos sociais e culturais são gradualmente incorporados na psique do indivíduo, permitindo a realização de atividades mentalmente mais complexas. Ela envolve a assimilação de conhecimentos, habilidades e valores culturais externos, transformando-os em processos mentais internos que moldam o pensamento e o comportamento. Esse processo de internalização das funções psicológicas superiores é mediado por interações sociais, ferramentas culturais e linguagem, permitindo que o indivíduo desenvolva habilidades cognitivas mais avançadas e culturalmente influenciadas (Vygotsky, 2007).

A mediação, portanto, ocorre por meio de dois processos principais: a mediação por instrumentos, que envolve o uso de ferramentas ou artefatos físicos, e a mediação por signos, que engloba o uso de símbolos culturais e linguagem para auxiliar na compreensão e resolução de problemas. Já a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento atual de uma criança, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o potencial de desenvolvimento, que pode ser alcançado com a orientação de um adulto ou de um colega mais capaz (por exemplo, uma criança pode ser capaz de resolver problemas simples de matemática sozinha, mas com a ajuda de um professor, ela pode aprender a resolver problemas mais complexos) (Vygotsky, 2007).

Ademais, o *scaffolding*, ou andaime, que é utilizado para descrever a prática de oferecer suporte estruturado e temporário a um aluno durante o processo de aprendizagem, a fim de ajudá-lo a alcançar um nível mais elevado de compreensão ou habilidade, ou seja, complementa a ZDP (Vygotsky, 2007).

Nesse sentido, o modo como um aluno internaliza um determinado conceito resulta das interações sociais que teve nos diferentes contextos de aprendizagem. Ou seja, internalizar a língua significa ter/criar/produzir consciência sobre ela e não apenas decodificar conteúdos que são externos ao aluno. Não diferente, por isso este estudo defende o ensino da língua na escola por meio dos gêneros, mais especificamente, com a construção/elaboração efetiva de textos por parte dos estudantes. Em tal contexto, a mediação do professor e a interação entre os participantes se tornam fundamentais para o desenvolvimento de todos.

Bronckart (2006, p. 10) afirma que “[...] o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano [...] o ISD visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano”, seja em relação aos conhecimentos e saberes, seja em relação às capacidades do agir das pessoas. Com isso, nesta pesquisa, a linguagem como o fio primeiro que articula saberes e as interações/comunicações entre os sujeitos que se colocam em atividade social nos mais variados âmbitos. A partir disso é possível fomentar a promoção do ser humano a autor de seu próprio discurso, para que seja capaz de gerenciar a forma como a sua própria produção (oral e escrita) pode ocorrer.

Isso tudo demonstra que os fundamentos mais amplos do ISD partem das condições que visam compreender o desenvolvimento epistemológico e praxiológico dos seres humanos na relação com a linguagem (Bronckart, 2006). Assim, cabe destacar: “a tese central do ISD é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (Bronckart, 1999, p. 42). Entende-se, a partir de Bronckart (1999; 2006), que a ontogênese desse desenvolvimento, nesse sentido, é constituída pelos sujeitos, pela linguagem e pelas atividades e práticas sociais.

Por sua vez, no âmbito do ISD, é importante citar os estudos de Volochinov e Bakhtin, pelos quais entende-se que o elo dialógico e sócio-histórico é o âmago da composição do discurso. Para os filósofos russos, é nos espaços sociais e comunicativos que os sujeitos interagem, adquirem e constituem conhecimento sobre a língua (Bakhtin, 2006). A partir do Círculo de Bakhtin, composto por diversos autores, escritores, pensadores, numa perspectiva multidisciplinar, estudaram a linguagem como um objeto da condição humana, que, portanto,

não deveria ser objeto de estudo somente de uma área.

Para Bakhtin (2006), os elementos dos discursos e sua sintaxe formam a enunciação e sua estrutura, já que as formas sintáticas se aproximam mais à concretude da enunciação, daquilo que se liga às condições comunicativas reais de fala. O principal legado de Bakhtin é a compreensão de como o ser humano produz significados a partir do funcionamento de discursos cotidianos e reais, a partir da língua viva, uma vez que é neste arranjo que se encontra a natureza social da linguagem. Com isso, é a língua(gem) uma prática social e interacional, que não ocorre distante das relações entre os sujeitos.

Dessa forma, a palavra, signo ideológico por excelência, é socialmente determinada em cada ato concreto de utilização (enunciação); é produto da interação social e apresenta um caráter dialógico: “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (Bakhtin, 2004, p. 113). Cada enunciado é um elo de uma cadeia ininterrupta de produções verbais, estando ligado a tudo o que veio antes e, pelo fato de já prever uma resposta, também aos enunciados que virão a partir dele.

Nesse sentido, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2006, p. 279). Nessa perspectiva, as diferentes esferas de atividade humana produzem essas formas de enunciados que apresentam certa estabilidade quanto ao conteúdo temático (o que é dito ou pode-se tornar dito através do gênero), à composição (de que modo se estrutura o que é dito) e ao estilo (como é dito; posição enunciativa).

Assim como para Bakhtin (2004), o ISD toma, para a análise dos textos, uma perspectiva descendente, que ocorre das atividades (de linguagem) aos textos e, a partir daí, aos componentes linguísticos que o constituem. Segundo Bronckart (2006, p. 139), para o ISD, constituídos da utilização dos recursos de uma determinada língua natural (signos linguísticos) e em função de modelos de organização disponíveis (gêneros), os textos podem ser definidos como “os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem”. Daí, inclusive, decorre a diferenciação no entendimento da nomenclatura acerca dos gêneros, que, para Bronckart (2006), são considerados como “gêneros de texto” enquanto para Bakhtin são reconhecidos como “gêneros do discurso”.

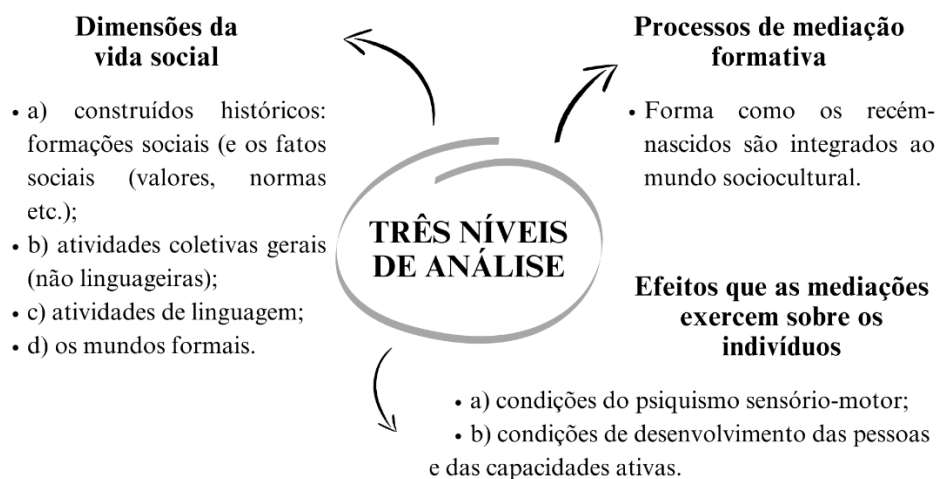
Seguindo os estudos bronckartianos, embora o número de discursos, no que concerne

às atividades de linguagem, seja diverso, no âmbito das classificações habituais (como discurso jornalístico, religioso, literário etc.) se referem habitualmente às produções verbais tidas em prol de um agir geral, com isso, negligenciam suas particularidades, além de não haver uma identificação e classificação de todos os discursos efetivos existentes. Por isso é que o autor atribui a noção de “gênero” aos textos, os reconhecendo como “gêneros de texto”, enquanto a análise de outros níveis tem como nomenclatura “espécies de atividade geral” e “espécies de atividade de linguagem” – ou seja, espécies do discurso (Bronckart, 2006, p. 141).

Depreende-se, desta base teórica, que o desenvolvimento do ISD tem como aporte teorias que entendem a linguagem como o principal instrumento de desenvolvimento do humano, seja em relação aos conhecimentos e saberes, seja em relação às capacidades do agir e da identidade languageira das pessoas; ela é o fio primeiro que articula saberes e as interações/comunicações entre os sujeitos que se colocam em atividade social nos mais variados âmbitos. A língua, por sua vez, é um sistema de signos que se efetiva nas diversas atividades sociais mediadas pelas interações humanas.

A partir de um movimento que se inscreve na contemporaneidade, é importante salientar os três níveis de análise pelos quais o ISD se articula (Figura 1):

Figura 1 - Os três níveis de análise do ISD.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bronckart (2006, p. 129).

Os três níveis de análise linguística do ISD enfocam as dimensões da vida social, reconhecendo que a linguagem é enraizada em contextos sociais e culturais específicos. Destacam os processos de mediação formativa, nos quais a linguagem atua como instrumento

de construção e negociação de significados, moldando as interações sociais e os processos de aprendizagem. Por fim, examinam os efeitos que essas mediações exercem sobre os indivíduos, reconhecendo a influência das interações linguísticas na formação de identidades, na construção de conhecimento e nas práticas sociais. Esses três níveis de análise proporcionam uma visão holística e dinâmica da linguagem ao destacar sua centralidade na vida social e cognitiva dos seres humanos.

É nesse esquema em que as ciências do texto pairam, cujo intuito é mostrar a forma pela qual os mecanismos de produção e de interpretação das produções verbais contribuem para a transformação das pessoas agentes e dos fatos sociais. Isso é feito a partir do entendimento acerca do que seja o agir geral, agir de linguagem, texto e gêneros (Bronckart, 2006),

Para compreender aquilo que diz respeito ao funcionamento humano nas dimensões de texto e discurso, existem conceitos que precisam ser abordados, como o de texto, agir geral, agir coletivo, ação e atividade de linguagem, os quais se situam no âmbito das primazias das práticas (Bronckart, 2006). O agir representa qualquer comportamento ativo de um organismo. Assim, enquanto o agir geral representa a ordem do não-verbal e se liga às atividades que são coletivas, o agir de linguagem representa a ordem da comunicação verbal.

Bronckart (2006) preconiza que o agir geral pode ser compreendido a partir das atividades coletivas, que são as estruturas que organizam a interação entre os indivíduos e o ambiente, e a partir das ações de linguagem, que são individuais, realizadas a partir de um agente ou autor, e se formam como resultado das avaliações feitas no âmbito da atividade coletiva (motivos, intenções e poder-fazer). Já o agir de linguagem, para o autor, pode ser compreendido por meio das atividades de linguagem (o discurso, de Bakhtin), que dizem respeito aos mecanismos de construção coletiva interna dessas experiências, ou seja, as capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem.

Carnin (2015, p. 24) evidencia que “ação, na perspectiva do ISD, envolve as dimensões motivacionais e intencionais no nível singular da pessoa em particular, ao passo que atividade designa as mesmas dimensões citadas, mas no nível do coletivo”. Dessa maneira, toda a realização efetiva dos domínios da ação e da atividade ocorre sob a forma de textos, construídos a partir dos recursos lexicais e sintáticos e dos modelos de textos organizados e disponíveis (Bronckart, 2006). Eles são definidos como “toda a unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (Bronckart, 1999, p. 75); além disso, os textos se inscrevem em diferentes conjuntos de textos, ou seja, de gêneros. Desse modo, se o texto mobiliza unidades linguísticas, ele não é por si só uma unidade

linguística, pois sua produção depende da situação de comunicação.

Logo, no ISD, o texto é reconhecido como uma unidade comunicativa. Assim, resulta da ação de linguagem nas formações sociais e sua produção ocorre a partir de determinada intencionalidade, interesse e objetivo. Essas características especificam que tipo de texto e que espécie de texto pode ser produzido em uma situação determinada. Tais colocações permitem compreender que em primeiro lugar há o nível do agir geral, seguido do agir de linguagem e, por último, o nível dos textos. Enquanto o agir geral diz respeito às práticas sociais diversas, o agir linguageiro depende desse agir citado e das práticas sociais para se realizar (Bronckart, 2006).

O texto, outrossim, se coloca no espectro do agir de linguagem (individual); já o gênero, está no âmbito do agir geral (coletivo). De acordo com Bronckart (2006, p. 143), “os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos. [...] Qualquer produção de texto implica, [...], escolhas relativas à seleção e à combinação [...]” desses mecanismos. Nesse contexto, os gêneros de textos são os produtos dessas escolhas e se encontram “momentaneamente ‘cristalizados’ ou estabilizados pelo uso” (p. 143). Tal escolha depende das formações sociais de linguagem e da forma como foram trabalhadas e desenvolvidas, isso para que os gêneros atendam e se adaptem às atividades, ou discursos, que pretendem (Bronckart, 2006).

Compreende-se assim, que, como agentes inseridos em uma dada comunidade, interagimos por meio de textos que se diversificam conforme o contexto. Essas situações determinam os gêneros a serem utilizados. Nesse sentido, a forma como os escolhemos é pelo conhecimento enquanto seres já formados socialmente, pré-existente na sociedade e nos sujeitos, assim, os modelos são submetidos a uma nova ação linguística.

Para Magalhães e Cristovão (2018, p. 358), estudiosas do ISD no Brasil, é na confluência entre o agir linguageiro e o agir geral que produzimos textos, “unidades comunicativas que são material empírico pelo qual os gêneros de diferentes esferas se realizam em uma determinada situação de interação por meio das suas respectivas capacidades de linguagem”. Ou seja, como destacam Bronckart e Dolz (2007), existe uma atividade verbal coletiva que se concretiza em múltiplos gêneros de texto, que se adaptam a situações e eventos comunicativos determinados.

A análise da linguagem, por sua vez, se manifesta concretamente a partir dessa consolidação dos gêneros, os quais apresentam simultaneamente a expressão individual, coletiva e singular da comunicação que provém das atividades de linguagem. Os gêneros,

portanto, são elementos centrais para compreender e apreender com clareza as formas de agir pela linguagem promovidos.

Bronckart (2006, p. 153) evidencia uma das teses do ISD: “a prática dos gêneros (na produção e recepção/interpretação) e dos tipos de discurso é a principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativas”. Como Schneuwly e Dolz (2004) apontam, consoante ao ISD, os gêneros de texto são essenciais nas atividades sociais dentro de contextos específicos. Esses autores salientam que é “através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 74). Constituem o objeto de ensino-aprendizagem da língua, pois são considerados megainstrumentos “[...] conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo” (Schneuwly, 2004, p. 28), isso porque medeiam as estratégias de ensino e os objetivos do conhecimento, necessários e inesgotáveis para ensinar a textualidade, além de possibilitarem a realização de um agir social.

Bronckart e Dolz (2007, p. 158, destaque dos autores) explicam que: “[...] a finalidade geral do ensino de línguas aponta para o domínio dos gêneros, como instrumento de adaptação e participação na vida social e comunicativa, e às aprendizagens relativas à sintaxe ou ao léxico como apoio técnico para essa finalidade global”¹³. Entende-se, não obstante, que a análise de textos está baseada em uma abordagem descendente: parte-se das interações sociais para perpassar os gêneros e, por fim, tratar, como fazemos no ensino, das unidades e estruturas linguísticas no interior dos gêneros.

Como instrumentos/megainstrumentos, é possível afirmar que Bronckart (1999), ao apoiar-se no interacionismo e no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, entende os gêneros como possibilitadores das atividades diversas que se pode elaborar na sociedade; neste caso, a partir da escrita ou oralidade. Um gênero é um instrumento materializado externamente ao sujeito, construído e sistematizado historicamente, assim, para que de fato ele seja um artefato mediador e transformador, ele precisa ser utilizado e apropriado. A partir disso, entende-se a importância destinada não somente ao estudo dos gêneros, seu funcionamento, estrutura e posição social, mas também à produção deles no espaço escolar (Schneuwly, 2004).

O gênero é, portanto, uma possibilidade, um horizonte de expectativa social. As situações de produções textuais proporcionadas aos alunos devem se aproximar às vivências

¹³ Tradução livre do original: “[...] *la finalidad general de la enseñanza de lenguas apunta al dominio de los géneros, en tanto instrumentos de adaptación y participación en la vida social/comunicativa, y a los aprendizajes relativos a la sintaxis o al léxico como apoyo técnico para esa finalidad global*”.

fora do espaço escolar, para que elaborem textos cujas finalidades sejam variadas e intencionais, pois assim é que desenvolverão as capacidades de linguagem necessárias às comunicações sociais. Esse estudo apoia-se fortemente na proposta de que apropriar-se dos gêneros, para Bronckart (1999, p. 103), é um “mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, porque eles são instrumentos que mediam as atividades dos seres humanos no mundo.

Bronckart (2006) explica que os gêneros estão em perpétuo movimento, por isso, são instáveis e podem se modificar. De acordo com Schneuwly (2004, p. 23), a noção de gênero foi notada a partir das considerações de Bakhtin (2006), para quem os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciado”, constituem-se de três elementos principais que o caracterizam “conteúdo temático – estilo – construção composicional”, e a escolha, no ato enunciativo, de um gênero na esfera social ocorre pela necessidade temática, pelos participantes e pela motivação/intenção enunciativa do locutor. Outrossim, eles são relativamente estáveis, pois podem modificar-se, são elaborados a partir de uma intenção que não é psicológica, há um direcionamento: há uma estrutura geral seguida e um estilo, uma forma de escrita, estabelecido, como a gramática, sintaxe e léxico, de um lado e a estilística de outro.

Além disso, Schneuwly (2004) dá destaque à interpretação de Bakhtin sobre as categorias de gênero primário (simples) e gênero secundário (complexo) e as retoma e reinterpreta. Os secundários se relacionam ao romance, aos textos científicos, teatrais etc., porque têm circunstâncias de comunicação cultural mais complexas e evoluídas. Os gêneros do discurso primários, por sua vez, podem ser componentes dos secundários e se ligam à espontaneidade. A diferença entre um e outro, segundo Schneuwly (2004), está no tipo de relação estabelecido na ação, linguística ou não.

O mesmo autor destaca o fato de que a escola serve para proporcionar a internalização de conceitos, sejam eles espontâneos ou não, mas especialmente os que não são, ou seja, os secundários (Schneuwly, 2004). Na mesma perspectiva, Bronckart (2006) aponta os gêneros como formatos textuais que não possuem estaticidade e que envolvem elementos não discursivos e discursivos. Assim, de acordo com Magalhães e Cristovão (2018), a partir de cada situação de interação os gêneros se fazem com características específicas conforme a intenção e o propósito da comunicação. Dessa forma, tal apropriação é realizada pela mediação pedagógica, em “processos educativos explícitos” (Bronckart, 2006, p. 129), já que eles articulam as práticas sociais aos objetos de ensino, especialmente na esfera da produção escrita e oral (Schneuwly; Dolz, 2004).

Para Schneuwly e Dolz (2004), em uma determinada prática de linguagem, os locutores sempre utilizam um modelo comum que visa atender as expectativas para aquela interação. Em uma comunicação, oral ou escrita, nós identificamos rapidamente o gênero, sua estrutura e tema, com isso, é concretizada efetivamente a troca comunicacional. Nesse contexto, a importância de abordar os gêneros no ensino de línguas ocorre, principalmente, pela sua relevância às práticas de linguagem/comunicativas. Almeja-se, com isso, o protagonismo e autonomia de sujeitos críticos esteticamente e com uma nova ética em relação aos textos que produzem a partir de uma dada situação social, cultural e comunicacional.

Para além desses entendimentos, é necessário, também, que seja feita uma explicação a respeito dos termos gêneros textuais, como proposto por Bronckart (1999), e gêneros do discurso (discursivos), de Bakhtin (2006). Bronckart (2006) explica que a terminologia gêneros do discurso se refere, especialmente, a produções verbais produtos do agir geral, ou seja, o uso da língua no ato interacional, ou seja, empregada a partir de um contexto, e comunicativo torna-se o centro. Assim, por considerar o trabalho com a perspectiva textual, ele modifica o termo; também o faz por entender que gêneros são ilimitados, já os discursos não; com isso, justifica o uso de gêneros textuais. Para referir-se, então, aos discursos, Bronckart (2006) propõe o uso de espécies de atividade geral ou atividades de linguagem¹⁴.

Tendo em vista as discussões apresentadas acima, conforme Bronckart (1999, p. 86):

[...] mostramos que aquilo que em uma língua “constitui sistema” (as categorias de unidades e as estruturas oracionais) não pode ser considerado senão como produto de um procedimento de abstração operado sobre essas entidades funcionais e empiricamente observáveis que são os textos: portanto, os textos são primeiros e o sistema da língua não é senão um constructo secundário, a cuja elaboração se consagraram gerações de gramáticos. Baseando-nos nessa modificação radical de perspectiva teórica, poderíamos visualizar uma abordagem didática ideal, que consistiria em iniciar o ensino de língua pelas atividades de leitura e de produção de textos e que depois articularia, a esse procedimento inicial, atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no corpus de textos mobilizado (Bronckart, 1999, p. 86).

Entendemos, com isso, que o sistema de uma língua é produto de produções textuais

¹⁴ Nesta tese, todavia, recorreremos à proposta apresentada por Bezerra (2017) que, ao explicar a diferença entre uma terminologia e outra em uma análise aprofundada, destaca que não existe uma diferença conceitual ou semântica entre um e outro, o que existe, pois, é a escolha teórica que preconiza o uso de um ou de outro. O autor afirma que “O texto é o aspecto visível e concreto da manifestação de discurso e gênero” (Bezerra, 2017, p. 31); a partir disso, ele reconhece que “gêneros efetivamente são tanto discursivos como textuais” (Bezerra, 2017, p. 32). Bezerra (2017) salienta, então, a importância de se trabalhar tanto com os aspectos textuais quanto contextuais dos gêneros e propõe o uso da palavra sozinha. Logo, ao levar isso em consideração, nesta tese, serão utilizados os termos “gêneros textuais”, a partir do reconhecimento que nossa perspectiva teórica assim os concebe, e “gêneros”, uma vez que não desconhecemos os aspectos apresentados por Bezerra (2017) e com ele concordamos.

embora docentes – mesmo atualmente – foquem anteriormente no ensino desse sistema sem correlação com os textos (Sá; Araújo, 2024). O trabalho com a língua portuguesa, embora apresente diferentes perspectivas de ensino, muito ainda se respalda em práticas que se voltam ao ensino puro do sistema da língua e suas regras, muitas vezes, incongruentes (Faria, 2021). Se tal perspectiva se alterasse nos acordos educativos, seria possível adotar uma perspectiva didática de ensinar a língua por meio da leitura e produção de textos, para que fossem desenvolvidas práticas contextualizadas da língua, promovendo uma aprendizagem mais integrada e significativa.

É perceptível que a ligação entre meio social e educacional do aluno é muito importante, posto que nenhum sentido faz para o educando aprender algo descontextualizado e sem referências com seu dia a dia ou com as outras disciplinas. Nessa perspectiva, é imprescindível que os processos de ensino e de aprendizagem de línguas, especificamente LP, sejam pautados na comunicação e nas interações sociais dos/entre os alunos.

A escola é a principal responsável por auxiliar o aluno a dominar as características específicas de determinados gêneros de texto. São os gêneros que constituem, para esses autores, “o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 51). Ser um bom usuário da língua implica saber/conhecer os aspectos de relevância que permitem uma comunicação efetiva e adequada ao contexto a que se aplica. O objetivo é utilizar os recursos da língua para construir textos que tenham objetivo comunicativo nas diferentes situações de interação e, para tanto, os alunos precisam ter conhecimento dos recursos e de como utilizá-los de modo efetivo.

Nesse sentido, este estudo alinha-se à perspectiva de Magalhães e Cristovão (2018), as quais destacam que o ISD não se configura como solução para todos os problemas existentes na escola acerca do ensino e aprendizagem, mas é uma proposta teórica-metodológica, sistematizada, que busca desenvolver as capacidades necessárias ao desenvolvimento pleno da linguagem, nas suas mais diferentes possibilidades e nas mais diversas situações sociais. Para as autoras, o intento é promover o ser humano a agente e autor do seu discurso, cuja capacidade se desenvolve no gerenciamento e controle da sua própria produção textual, seja escrita, seja oral. Logo, a proposta de ensino de língua portuguesa com tais premissas não pode se afastar de práticas de leitura, escrita, análise linguística e oralidade centradas nos mais diferentes textos advindos de diferentes culturas e contextos sociais.

No âmbito do construto teórico-metodológico apresentado, o desenvolvimento de

modelos didáticos de gêneros, com foco nas capacidades de linguagem, alinhado a um planejamento docente organizado, intencional e crítico, torna-se muito importante no contexto do ensino de línguas, já que representam operações responsáveis pela identificação e parâmetros textuais das atividades de linguagem e seus agires. Por isso, na seção seguinte é sobre isso que discutiremos.

3.1.1 Modelo didático de gênero e a Sequência didática

Desde o início dos anos 2000, a abordagem dos gêneros na educação vem sendo investigada e apontada como uma possibilidade de se alcançar bons resultados com e para o ensino de línguas. Para Machado e Lousada (2010), a proposta não se limita ao progresso dos alunos, mas também ao crescimento dos professores. As autoras destacam que os educadores lidam com vários elementos ao desempenhar suas funções, como objetivos, conceitos, temas, métodos, diretrizes, entre outros. No entanto, elas ressaltam a importância de os professores internalizarem esses elementos para que se tornem parte integrante de sua prática, em vez de serem impostos de fora:

[...] por um lado, os gêneros textuais podem se constituir em instrumentos para os alunos, já que seu uso influencia profundamente a construção do saber e os processos de conceitualização. Por outro lado, eles podem se tornar instrumentos para os professores no sentido de que eles também podem influenciar profundamente a construção do saber e os processos de conceitualização do próprio professor (sobre produção e leitura) (Machado; Lousada, 2010, p. 630).

Isso implica que os professores devem apropriar-se desses elementos, tornando-os relevantes não apenas para os alunos, mas também para seu próprio desenvolvimento profissional. Ademais, Bronckart (2006) aponta que há uma infinita diversidade de gêneros como megainstrumentos, com isso, considera-se como um problema a definição, classificação e identificação das características de cada um deles. Logo, antes de planejar uma aula, é preciso ter conhecimento sobre eles e, acerca disso, a necessidade de avaliar e comparar gêneros surge, assim como a criação de materiais didáticos que proporcionem a transposição didática dos conhecimentos científicos a nível de serem ensinados (Barros, 2014).

Quando se fala nesse processo pedagógico, entende-se para além de uma simples aplicação científica a qualquer objeto de ensino, pelo contrário, trata-se das transformações realizadas a partir de um dado conjunto de conhecimento quando é ensinado (Machado e Cristovão, 2006). Ademais, para entender a variação que ocorre entre um gênero de referência

ou de origem e o gênero escolar, ensinado na esfera escolar, bem como para direcionar o trabalho do professor, elabora-se uma dimensão didática, o denominado MDG (Schneuwly e Dolz, 2004).

Para Schneuwly e Dolz (2004), a introdução de gêneros no ambiente escolar é uma escolha pedagógica que busca atingir objetivos específicos de aprendizagem. Esses objetivos geralmente envolvem duas metas principais: em primeiro lugar, adquirir conhecimento do gênero para compreendê-lo e produzi-lo de forma mais eficaz, e em segundo lugar, desenvolver habilidades que vão além do próprio gênero e podem ser aplicadas em outras situações. Para alcançar essas metas, os autores enfatizam a necessidade de adaptar o gênero, simplificando-o ou enfatizando determinados aspectos, a fim de facilitar a compreensão e o domínio por parte dos estudantes.

Os autores também destacam que um gênero, ao ser introduzido em um contexto educacional, passa por uma transformação devido ao seu funcionamento em um ambiente social distinto daquele em que surgiu originalmente (Schneuwly; Dolz, 2004). Apesar dessa transformação, o gênero ainda mantém sua função comunicativa, o que enfatiza a importância de criar situações de aprendizagem que se assemelhem o máximo possível a contextos reais de comunicação. Com isso, os alunos podem melhor compreender e reproduzir o gênero de uma maneira autêntica, de acordo com sua aplicação no mundo real.

É preciso compreender três princípios que se inter-relacionam e que estão sempre em movimento, porque nenhum deles é empregado independente dos outros: legitimidade (referente aos saberes teóricos elaborados por especialistas), pertinência (referente às capacidades dos alunos, finalidades e objetivo da escola, assim como aos processos de ensino e de aprendizagem) e solidarização (tornar coerentes os saberes de acordo com os objetivos estabelecidos) (Schneuwly; Dolz, 2004).

Assim, por meio do MDG, é possível “[...] explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas” (Schneuwly; Dolz, 2004, p.81). Um MDG possui duas características principais, dentro das quais há uma progressão e um aprofundamento: trata-se de uma síntese com um objetivo prático, que se destina aos docentes e suas intervenções pedagógicas; e evidencia dimensões ensináveis de um gênero (Schneuwly; Dolz, 2004).

Por isso a importância de que MDG construídos por estudiosos da área sejam colocados à disposição de docentes. Isso pode facilitar, qualificar e dar rigor ao estudo e ao ensino de um gênero, além de auxiliar os processos de planejamento e de transposição didática. Nesses, trata-

se de evidenciar as dimensões implícitas, que podem provir de inúmeras referências.

Diante disso, o MDG é compreendido como a “articulação nodal de uma teoria didática no ensino [...]”. (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 151). É uma ferramenta de caráter instrucional e descritiva construída para apreender o fenômeno da aprendizagem de gêneros (Machado; Cristovão, 2006); “[...] nos fornece, com efeito, objetos potenciais para o ensino” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 152), porque, de um lado, uma escolha deve ser feita em razão das capacidades que os estudantes apresentam, e por outro, porque apenas ensinando o modelo em si a aprendizagem não ocorreria, são necessárias atividades, transposições, comunicações e manipulação a fim de proporcionar acesso aos gêneros modelizados.

Para os pesquisadores de Genebra, para que se possa alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem, é preciso que as ações didático-pedagógicas dos docentes sejam norteadas por um MDG, isso porque a partir desse modelo é possível visualizar as dimensões que constituem um gênero, assim como selecionar aquilo que pode ser ensinado necessariamente em cada nível de ensino (Machado; Cristovão, 2006).

Com intuito estritamente didático, cuja transposição didática, nesse caso mais sistematizada, torna-se inerente, há algumas características que devem se fazer presentes e que são necessárias para que se caracterize como um MDG. Assim, são o fruto visível desse processo de entendimento acerca das características distintivas em um conhecimento passível de ser ensinado na esfera educacional, fundamentando-se em elementos como o conhecimento científico, as práticas consolidadas historicamente no campo disciplinar, os potenciais já identificados nos estudantes ao lidarem com o conceito de gênero, as diretrizes de documentos oficiais e os traços particulares do ambiente circundante (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010).

Todavia, não necessariamente a construção dos modelos precisa ser engessada, pois diferentes referências teóricas podem ser englobadas, inclusive aquelas advindas de observação e práticas sociais que envolvam o gênero junto a especialistas (Machado; Cristovão, 2006). Isso quer dizer que lacunas podem ser presenciadas de determinados pontos de vista, ainda assim, o objetivo, fica evidente, não é a construção de um modelo ideal, engessado e puro, mas sim uma ferramenta imediata de atendimento do ensino e da aprendizagem do gênero trabalhado.

Machado e Cristovão (2006) alertam que os MDG incorporam uma variedade de informações sobre os elementos que, de maneira interativa, dão sentido ao texto, incluindo as particularidades do contexto em que é produzido, os temas típicos do gênero, sua organização estrutural e as características específicas das partes linguísticas que o constituem. Além do mais, “o estado da arte dos estudos sobre esse gênero; as capacidades e as dificuldades dos alunos ao

trabalharem com textos pertencentes ao gênero selecionado; as experiências de ensino/aprendizagem desse gênero, assim como as prescrições presentes nos documentos oficiais” são pontos essenciais a serem levados em conta para a construção de um MDG de um gênero (Machado; Cristovão, 2006, p.558).

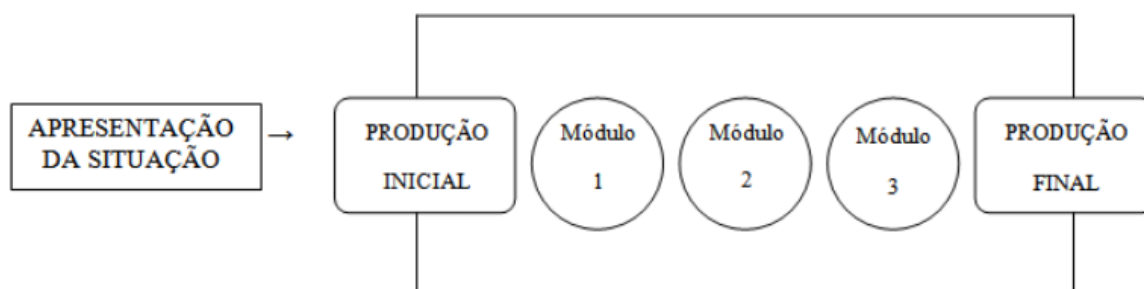
Nesse contexto é que o MDG é um importante suporte para os docentes, pois pode apoiar o seu estudo, planejamento e ações pedagógicas de forma qualificada e explícita. Com isso, se adequa a uma ferramenta de caráter descritivo construída para apreender o fenômeno da aprendizagem de gêneros (Machado; Cristovão, 2006). Além do mais, para Machado e Cristovão (2006), o desenvolvimento do MDG é influenciado pelo conhecimento do gênero ou área de estudo que trata das habilidades e desafios dos alunos, das experiências de ensino-aprendizagem associadas a esse gênero, bem como as orientações fornecidas em documentos oficiais sobre a prática docente.

Cabe destacar, por ser fundamental nesta pesquisa, que a partir dessa ferramenta, em que conseqüentemente estão imbricadas as capacidades de linguagens, desenvolve-se um conjunto noções que se relacionam aos saberes profissionais teóricos e práticos, os quais se condicionam à transposição didática (Machado; Cristovão, 2006). Há um saber que é modelizado e decomposto nos MDG, que apontam os objetos ensináveis que constituirão os conhecimentos a serem didatizados. O âmbito que abriga tais questões recorre a procedimentos semióticos sociais externos que se moldam internamente a partir do estudo e modelização.

O elemento didático, nesse sentido, se agrega à noção de gênero. Além de descrever e analisar as formas de apropriação de gênero no ambiente escolar, esse interesse também tenta considerar as implicações que a compreensão dessas formas de apropriação pode ter para melhorar os processos de ensino e aprendizagem de línguas. Neste contexto, o componente didático inclui um componente propositivo e um componente intervencionista, uma vez que o exame das práticas de apropriação implica a ponderação de alternativas à intervenção didática.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam, ainda, as Sequências Didáticas (SD) como um procedimento de ensino voltado para a oralidade e para a escrita; uma SD é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Seu esquema envolve:

Figura 2 - Sequência Didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98).

Primeiramente é apresentada uma situação de comunicação, momento em que a turma constrói uma representação da situação comunicativa e da atividade da linguagem a ser executada; assim, posteriormente parte-se para uma produção inicial a partir do gênero específico trabalhado e ela pode “motivar” o aluno. Essa produção serve como um diagnóstico, cujas dificuldades, inclusive o entendimento que os estudantes têm sobre o gênero, serão trabalhadas em módulos, próxima etapa de uma SD. Nesta etapa, dos módulos, são trabalhados os problemas identificados na produção inicial a serem solucionados, além de serem fornecidos instrumentos necessários para superá-los. Após intenso estudo, é feita a produção final, na qual os alunos têm a possibilidade de demonstrar os conhecimentos apreendidos nos módulos.

As principais características de uma SD envolvem o trabalho com gêneros, textos com características semelhantes, conhecidos e reconhecidos por todos, que facilitam a comunicação, assim como servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis e auxiliá-los a compreender melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar melhor em uma dada situação comunicativa.

As SD representam, desse modo, uma abordagem pedagógica que visa estruturar o ensino de linguagem de maneira progressiva e significativa. Buscam articular uma progressão didática que considera a evolução linguística dos estudantes ao longo do tempo, proporcionando uma sequência lógica de atividades e materiais que levam em conta as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas.

Essa abordagem destaca a importância de promover a interação entre os alunos e a linguagem de maneira contextualizada, alinhando-se aos princípios do ISD e contribuindo para a construção de conhecimento significativo. Ao enfatizar a inter-relação entre as práticas sociais e o desenvolvimento linguístico, as SD visam não apenas o domínio da língua, mas também a

formação de sujeitos capazes de compreender e participar ativamente em diferentes esferas sociais por meio da linguagem.

Cristovão (2009) destaca que uma SD tem como propósito fornecer um conjunto de atividades que, de forma simultânea, promova a transposição didática apropriada de conhecimentos relacionados aos gêneros e explore a esfera de circulação dos textos gerados.

Outrossim, esse instrumento se tornou amplamente difundido e, ao longo do tempo, passou a ser utilizado como sinônimo de diferentes usos e planejamentos e foi, aos poucos, ampliado (Magalhães; Cristovão, 2018)¹⁵. Um deles é o PDG, criado por um grupo de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Guimarães; Kersch, 2012), conforme abordado na seção seguinte.

3.1.2 Os estudos de letramento e o Projeto didático de gênero

Segundo Guimarães e Kersch (2012), em um PDG, a proposta de ensino visa, igualmente às SD, o ensino de um gênero, seus conteúdos específicos e aquilo que pode diferenciá-lo dos demais, mas sem perder de vista seu propósito comunicativo. Logo, a partir do reconhecimento da importância acerca das elaborações do grupo de estudos de Didática das Línguas de Genebra, os concebem como formas de articular práticas languageiras que podem ser apreendidas como formas de interação.

Guimarães e Kersch (2012), a partir da aplicação de SD em diferentes contextos escolares brasileiros e sua efetivação, afirmam que os trabalhos empregados tendo em vista o desenvolvimento linguístico por vezes são artificiais. Por isso, o PDG foi pensado e proposto com vistas a dar ênfase nos processos de letramentos que envolvem as práticas de escrita dos estudantes. Um dos aspectos que o faz diferente é a colocação da leitura no mesmo patamar da escrita, pois tanto uma como a outra ganham grande relevância nas práticas letradas nas quais os estudantes e professores, a comunidade educacional como um todo, se inserem.

Assim, conforme Guimarães e Kersch (2012), desenvolvido como uma noção “guarda-chuva”, parte de uma escolha temática definida ou pelo docente ou pela turma ao trabalho de gêneros em um determinado período, com vistas a relacioná-lo a uma prática social. Aqui temos

¹⁵ As autoras demonstram e comprovam a criação de diversos outros projetos: Cordeiro (2000), Bezerra (2002), Freitas (2004), Swiderski e Costa-Hubes (2009), Gonçalves (2012), Araújo (2013), Lousada, Rocha e Guimarães-Santos (2015), Abreu-Tardelli *et al.* (2018), Cristovão, Miquelante e Francescon (2020) (à época, no prelo), entre outros.

duas outras diferenças, portanto: a possibilidade de se trabalhar com mais de um gênero ao mesmo tempo e a produção voltada a uma prática social. A influência tomada a partir dos chamados projetos de letramento de Kleiman (2000) é evidenciada por Guimarães e Kersch (2012), que destacam a importância de práticas letradas que decorram do interesse real na vida dos alunos, não superficial, o qual serve, dessa maneira, para ensinar além dos aspectos da língua no seu aspecto formal e sistemático.

De acordo com Kleiman (1995), os estudos sobre letramento concentram-se nas dimensões sociais e nos efeitos do uso da língua escrita. Embora tenha surgido no meio acadêmico, o conceito de letramento gradualmente se incorporou ao discurso escolar com o objetivo de destacar o caráter ideológico do uso da língua escrita (Street, 1984) e diferenciar as diversas práticas de letramento da prática de alfabetização, que é considerada única e universal – a qual, na verdade, representa apenas uma das muitas formas de letramento presentes na sociedade.

Kleiman (1995) destaca a importância do letramento ao enfatizar o valor da escrita nas práticas sociais e no desenvolvimento do indivíduo, considerando a escola como a principal agência de letramento. Para a pesquisadora, é fundamental entender as práticas de escrita como práticas sociais. “Os estudos do letramento [...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (Kleiman, 2007, p. 4). Assim, a escola, enquanto principal instituição de letramento, deve também se dedicar ao letramento social, com o objetivo de formar indivíduos capazes de atuar efetivamente na sociedade. Em outras palavras, a escola precisa comprometer-se a preparar cidadãos para participar ativamente das práticas reais de uso da língua.

Para Guimarães e Kersch (2012, p. 29), “o letramento abarca práticas relacionadas com a escrita em toda a atividade social, em todas as esferas sociais por onde circulamos [...], a aspectos específicos da cultura e a diferentes sistemas simbólicos e de circulação”. Assim, para as autoras, no caso do PDG se aliar aos projetos de letramento, ao promover atividades que envolvem leitura e escrita e ao integrar os alunos nas práticas letradas da sociedade, a escola proporcionará a eles a oportunidade de se comunicar por escrito em diversas situações.

Desse modo, tendo em vista o que apontam Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 16): “Nada é tão complexo quanto conseguir suscitar o gosto e a motivação para a escrita”, desse modo, embora haja um destaque voltado aos gêneros escritos, o estudo do PDG, no caso desta tese, também perpassa a dimensão oral, uma vez que foi abordado também o gênero debate,

anteriormente ao PDG da RENem¹⁶ – o que foi feito em prol do desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes e do envolvimento deles com a escrita. Isso porque ao realizar o debate foi possível anteriormente ao estudo da RENem iniciar os processos de leitura sobre os temas, bem como possibilitar o desenvolvimento da argumentação – necessário a ambos os gêneros.

A partir disso, um PDG diz respeito à elaboração de atividades realizadas por meio de gêneros, cuja finalidade é se envolver em uma dada prática social. Foca no planejamento do professor e na aprendizagem de estudantes acerca de características dos gêneros, com vistas ao desenvolvimento das diferentes situações comunicativas (Guimarães; Kersch, 2015). Essa proposta se alinha à visão do ISD e orienta-se pelos princípios das Sequências Didáticas e dos projetos de letramento para promover a sua metodologia de trabalho. Contudo, amplia seus horizontes ao integrar esses princípios e ao não engessar as práticas. Para as criadoras da proposta, Guimarães e Kersch (2015, p. 28), trata-se de um:

Conjunto de atividades organizadas com um ou dois gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), a partir de demanda ou temática trazida pelos alunos ou professora, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social e de fazer circular o gênero com que se trabalhou para além dos limites da sala de aula.

Assim, o intuito de desenvolver um PDG é realizar uma prática pedagógica que parta de uma prática social que seja do interesse de estudantes, para que aprendam a usar determinado gênero, apropriando-se dele para saber utilizá-lo em diferentes situações/práticas sócias (Guimarães; Kersch, 2015). Segundo Guimarães e Kersch (2015), duas perspectivas devem ser levadas em consideração ao construir um PDG: o momento histórico de sua criação e a influência que possui, o qual intervém na escolha do tema; e a constituição histórico-social da instituição escolar e de estudantes como determinante das práticas sociais.

Nesse contexto, o professor – na minha concepção como professora-pesquisadora – poderia aprender a fazer o manejo crítico do conhecimento, para ensiná-lo aos alunos, assim como estar aberto à multi/inter/transdisciplinaridade e pensar numa pedagogia dos multiletramentos que envolva a multiplicidade de mídias e formas de comunicação. Logo, os princípios a serem alcançados são: gênero é centro das atividades; o(s) gênero(s) deve(m) estar aliado(s) a uma dada prática social da comunidade de alunos; os domínios devem ser variados; o desenvolvimento de alunos (e, conseqüentemente, do professor) precisa ser garantido; um

¹⁶ Esta etapa é mais bem detalhada na metodologia desta tese (item 4.3).

mesmo gênero pode ser objeto de séries diferentes; a análise linguística precisa considerar os elementos composicionais do gênero e o perfil dos aprendizes.

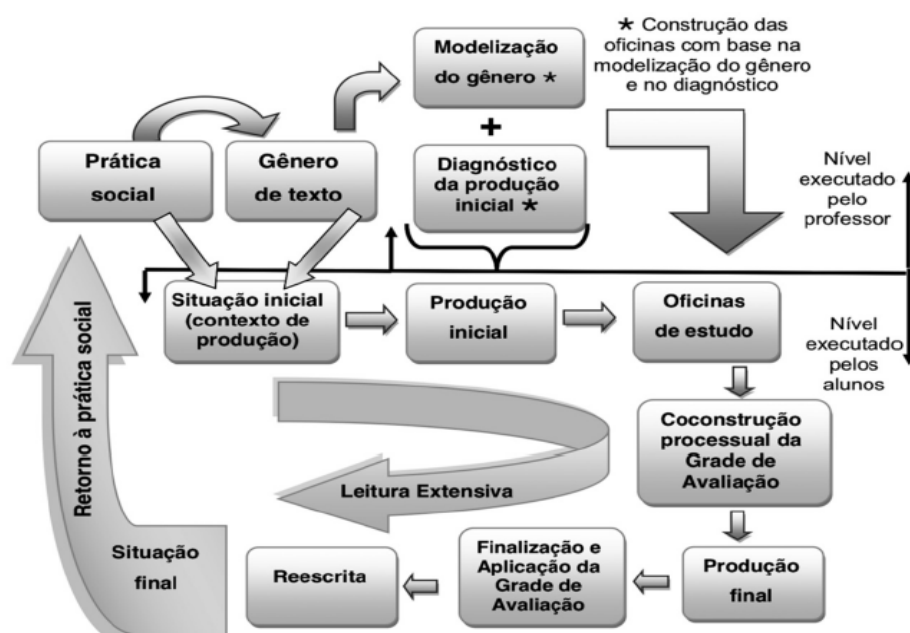
Neste âmbito, os pilares principais giram em torno do(s) letramento(s), posto que ensinar a ler e a escrever no século XXI compreende ensinar a agir no mundo por meio da escrita e da leitura; da prática social, cuja linguagem é trabalhada para atuação e domínio do gênero e sua estrutura; e das propostas didático-pedagógicas: que priorizam tanto a escrita quanto a leitura.

A singularidade do PDG respalda-se também nas concepções do ISD. De acordo com Guimarães e Kersch (2012, p. 24)

Para o grupo de Genebra, interessa que o aluno domine o gênero trabalhado na sequência didática; já para o grupo de Kleiman, o resultado final é dar conta da prática que se decidiu exercer, não se atendo ao domínio de um gênero específico (não há, por exemplo, limitação ao número de gêneros ou agrupamentos de gêneros a serem trabalhados). No nosso grupo, a ousadia é ter, sim, um produto final, cuja circulação não se limitará aos muros da escola, mas também pretende que o aluno domine o(s) gênero(s) envolvido(s) na prática em questão.

Entende-se, de tal modo, que o PDG focaliza igualmente a prática social, que decorre dos estudos de letramento, em conjunto com o estudo detalhado do gênero, como aponta o grupo de Genebra (tanto pela SD quanto pelo ISD). Assim, a construção de um PDG envolve as etapas abaixo elucidadas (Figura 3).

Figura 3 - Etapas de um PDG.



Fonte: Rabello (2015, p. 53).

Ao unir as concepções estudadas a partir da relação do PDG com o MDG, no que diz respeito ao componente estrutural do PDG, as suas atividades iniciam-se com a identificação de práticas sociais pertinentes aos interesses e necessidades dos alunos, de forma a indicar o gênero mais adequado para o desenvolvimento do projeto. Após a escolha, o professor deve construir um MDG, para identificar as dimensões textuais que podem ser ensinadas aos alunos.

Então, o contexto é apresentado, e é nesse ponto que os alunos passam a conhecer melhor a ação social e o gênero que ela mobilizará. O docente apresenta o gênero a ser produzido sem, no entanto, fornecer aos alunos um modelo textual a ser seguido, pois a intenção é que os estudantes mobilizem conhecimentos prévios; esta primeira produção tem caráter diagnóstico, já que ao observá-la, bem como compará-la com o MDG, o professor pode, desse modo, planejar as oficinas ou adequá-las a partir dos resultados demonstrados. As oficinas, por sua vez, podem apresentar atividades interdisciplinares que reforcem a temática do projeto e algumas sessões para estudos gramaticais que apoiem o desenvolvimento do gênero.

Em todo o processo, conforme salientam Guimarães e Kersch (2012), é importante que a leitura perpassa o projeto, iniciando após a apresentação da situação inicial e sendo estendida a todas as etapas. Isso porque após o término das oficinas, na produção final, o estudante deve estar apto para produzir o gênero proposto a partir das leituras elaboradas. A correção desse texto envolve a criação de uma grade de avaliação que, preferencialmente, pode ser construída por uma ação colaborativa entre docente e discentes.

Ademais, é preciso salientar que “Pensar um projeto didático de gênero é situá-lo social e historicamente” (Guimarães; Kersch, 2012, p.37) – quer dizer que ele precisa ser relevante, bem pensado e elaborado a partir disso. Assim, pela ilustração apresentada por Rabello (2015), nota-se que, a partir de uma dada prática social, é escolhido um gênero, do qual se faz uma modelização e segue-se aos próximos passos: produção inicial e seu diagnóstico, módulos de estudo elaborados diante das necessidades diagnosticadas, construção de uma grade de avaliação juntamente com os estudantes, produção final, avaliação segundo grade criada, reescrita e situação final.

Importa, neste caso, ressaltar que o conceito de letramentos¹⁷ tem sido objeto de estudos e discussões na área da educação, linguística e literatura, desde o final do século XX, para Kleiman (1995), não é um processo simples de aquisição, mas um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e comunicação. Assim, se o ensino da LP

¹⁷ Ao utilizar o termo no plural, são consideradas todas as nuances que significa e sua multiplicidade.

deve voltar-se à ampliação dos letramentos, é imperial formar os jovens para agir com autonomia, criticidade e responsabilidade no mundo social. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010) é a escrita um fator importante nesse processo.

De acordo com Kleiman (1995), o letramento refere-se ao conjunto de habilidades e competências relacionadas ao uso da língua escrita, ou seja, a capacidades de ler, escrever e compreender textos. Essa concepção se baseia na ideia de que o conhecimento da língua escrita é fundamental para a participação plena na sociedade, já que ela é amplamente utilizada em diferentes contextos, desde a vida pessoal até a vida profissional (Kleiman, 1995).

Além disso, conforme salienta Kleiman (1995), reconhece-se, atualmente, que existem diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, a partir de diferentes contextos e finalidades, por isso, o termo letramentos, no plural, é utilizado, pois diz respeito a diversas terminologias como o letramento acadêmico, o letramento digital, o letramento científico, entre outros. Cada tipo de letramento envolve habilidades específicas e é necessário para a participação em diferentes esferas da vida social.

O conceito de letramento abrange práticas relacionadas à escrita e leitura em diferentes contextos sociais, assim, reflete aspectos culturais e sistemas simbólicos que estão presentes nas diversas esferas da sociedade. Ao proporcionar momentos que incentivem a leitura e a escrita, a escola desempenha um papel fundamental ao inserir os alunos em práticas letradas que os conectem a uma ampla variedade de situações comunicativas (Guimarães; Kersch, 2012).

Nesse sentido, o PDG fundamenta-se nos princípios do letramento e dá destaque à noção de que o papel da escola vai além do ensino básico de ler e escrever. É necessário criar oportunidades para que os estudantes desenvolvam essas habilidades de forma significativa, em contextos que se aproximem das práticas sociais reais ou que reflitam as situações do seu cotidiano, por meio da promoção de uma integração mais efetiva entre o aprendizado escolar e a vida em sociedade.

Não podendo ser diferente, é que, novamente, o intuito maior desta tese é possibilitar que estudantes da escola pública conheçam a REnem tal qual estudantes das escolas particulares o fazem, para que isso, caso desejem, possa transformar a sua realidade social – e, além disso, ampliar seu repertório textual criativo e autônomo. Tendo em vistas as considerações feitas, a seguir, apresentamos as capacidades de linguagem – as quais pretendemos que sejam desenvolvidas a partir desta investigação e da tese estabelecida.

3.1.3 Capacidades de linguagem

Nesse movimento, as capacidades de linguagem, apresentadas e definidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) inicialmente, são as aptidões que se requerem para que um texto se realize em uma determinada situação de comunicação e devem ser desenvolvidas através de um PDG. Isso porque, ao considerar o gênero textual como um foco de ensino, os alunos têm a chance de se aprimorar linguisticamente de várias formas, o que ocorre através do desenvolvimento da facilidade em adaptar-se às particularidades do contexto e do assunto abordado (capacidades de ação), empregar modelos discursivos adequados (capacidades discursivas), compreender e aplicar as operações e unidades da psicolinguística (capacidades linguístico-discursivas), compreender e atribuir sentido às práticas sociais e contextos amplos, integrando a linguagem com aspectos ideológicos, históricos e socioculturais (capacidades de significação) e interpretar elementos não-verbais de um texto, como imagens e gráficos, e sua integração com a linguagem verbal para uma compreensão mais completa (capacidades multissemióticas).

Essas capacidades combinadas definem o conceito de capacidades de linguagem, que, quando desenvolvidas, permitem que o aluno crie um texto de maneira eficaz em diferentes situações de interação. Logo, são os pontos-chave para que o texto se realize; é a partir dessas capacidades, as quais aparecem no agir languageiro, que se firma a contribuição na composição de sentido através das representações dos aspectos particulares do gênero textual e da microestrutura.

Outrossim, um PDG permite que os alunos desenvolvam suas capacidades de linguagem ao fornecer oportunidades para refletir sobre como diferentes gêneros funcionam em contextos reais. Ao focar na finalidade comunicativa de cada gênero e ao engajar os alunos em atividades que abrangem desde a análise até a produção de textos, o PDG contribui para uma aprendizagem mais profunda e integrada dessas capacidades.

Importa destacar que capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas (Figura 4) foram estabelecidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e foram as primeiras criadas. Posteriormente, as capacidades de significação foram estabelecidas por Cristovão e Stutz (2011), e, por fim, as capacidades multissemióticas foram estabelecidas por Kersch e Marques (2015). Cada uma será apresentada a seguir.

Figura 4 - Capacidades de linguagem de ação, discursivas e linguístico-discursivas: folhado textual.

INFRAESTRUTURA DE UM TEXTO								
Capacidade de ação	Capacidade discursiva			Capacidade linguístico-discursivas				
Contextos físico e sociosubjetivo da produção	Plano geral do texto	Tipo de discurso	Sequências textuais	Mecanismos de textualização			Mecanismos de enunciação	
Emissor físico e emissor social; Receptor físico e receptor social; Espaço/tempo da produção; Formação social da qual participa a interação; Objetivo da interação; Conteúdo temático.	Layout	Discurso narração	Narrativa	Conexão	Coesão verbal	Coesão nominal	Modalização	Gerenciamento das vozes
			Injuntiva	Conjunções			Lógica	Agente produtor do texto
		Discurso teórico	Descritiva	Advérbios	Temporalidade	Cadeia anafórica nominal e pronominal	Deontica	Inserção de outras vozes
			Argumentativa	Preposições			Apreciativa	
		Discurso interativo	Expositiva	Segmentação; balizamento; encapsulamento; ligação; encaixamento	Aspectualidade	Sintagma nominal	Pragmática	Vozes sociais
		Discurso relato interativo	Dialogal-conversacional		Modalidade	Dêiticos		
						Apagamento		

Fonte: Autoria própria com base em Bronckart (2006) e Schneuwly e Dolz (2004).

As *capacidades de ação* (infraestrutura externa ao texto) dizem respeito ao conjunto de operações basilares para a tomada de ação; direcionam o percurso da produção e compreendem os contextos físico e sociosubjetivos de produção, conteúdo temático, espaço/tempo, objetivo da interação e a formação social de que faz parte a interação (Schneuwly; Dolz, 2004; Bronckart; 2006). Segundo Cristovão e Stutz (2011), a CA engloba os seguintes critérios:

- (1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;
- (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;
- (3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;
- (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.

As *capacidades discursivas*, por sua vez, que fazem parte da infraestrutura interna do texto – é a camada mais profunda, referem-se ao plano geral (a forma como o conteúdo é organizado e apresentado), aos tipos de discurso (narração, teórico, interativo, relato interativo, os quais podem se mesclar, o que pode ocorrer por em encaixamento ou por fusão) e às sequências/tipologias textuais (narrativa, injuntiva, descritiva, argumentativa, expositiva e dialogal-conversacional). A sequência argumentativa, conforme Machado (2005, p. 246), tem como objetivo “converter o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário)”; foi

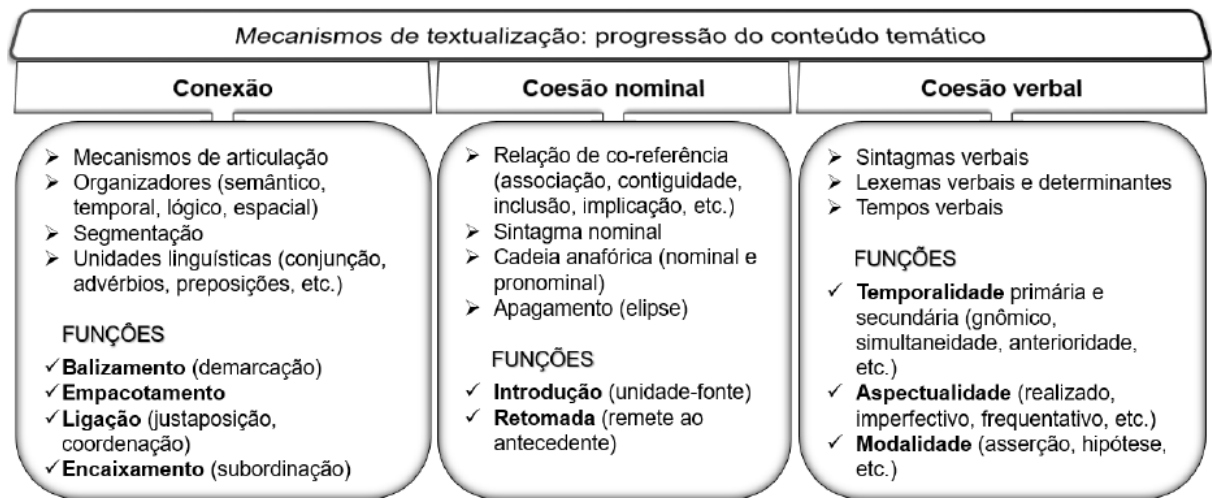
explicada pois é predominante no gênero REnem. De acordo com Cristovão e Stutz (2011), apresenta os critérios de:

- (1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.;
- (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;
- (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;
- (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.

As *capacidades linguístico-discursivas*, por sua vez, envolvem os mecanismos de textualização e os mecanismos de enunciação. Os primeiros, dizem respeito à coerência temática e dividem-se em: conexão, fases ou articulação entre as sequências: “ou seja, [...] que promovem articulações entre os tipos de discurso (segmentação), entre as sequências textuais (balizamento), entre as fases de cada sequência (empacotamento) e entre os períodos que compõem a mesma fase (encaixamento ou ligação)” (Canizares; Santos; Manzoni, 2019, p. 6). A coesão verbal ajuda a manter as “relações de continuidade, descontinuidade e/ ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (Bronckart, 2006, p. 273). A progressão do texto é analisada pela articulação dos tempos e modos verbais, especialmente sob os fatores da temporalidade “relacionados ao momento de fala (simultaneidade, anterioridade, posterioridade); e fatores de aspectualidade (de estado, de atividade, de realização e de acabamento - [...] conclusivo, inconclusivo e de realização total)” (Canizares; Santos; Manzoni, 2019, p. 6-7). Também, advérbios e sintagmas com valor temporal podem exercer a função de coesão verbal (Bronckart, 2006). Na coesão nominal, que permite a demarcação introdutória de novas unidades de significação, originando cadeia anafórica ou retomando uma palavra anterior no texto, pode-se recorrer ao apagamento ou à elipse dos referentes do texto por meio da construção de cadeias anafóricas, compostas por sintagmas nominais e pronominais.

Canizares, Santos e Manzoni (2019), elaboraram um quadro muito pertinente à síntese desses aspectos na Figura 5:

Figura 5 - Síntese dos mecanismos de textualização, segundo Bronckart (2003).



Fonte: Canizares, Santos e Manzoni (2019, p. 7).

Os segundos mecanismos englobam a modalização e o agenciamento das vozes. As vozes são aquelas entidades que possuem a responsabilidade daquilo que é enunciado e podem se dividir em três aspectos: a) voz do autor empírico (quem é responsável pela produção textual e que comenta ou avalia o conteúdo temático); b) vozes sociais (de pessoas ou instituições sociais que são mencionadas por realizarem avaliações sobre o conteúdo temático); c) vozes de personagens (pessoas ou instituições que se implicam como agentes dos acontecimentos).

Os modalizadores são elementos que traduzem a partir das vozes as avaliações que são formuladas sobre o conteúdo temático (tempo verbal no futuro do pretérito, certos advérbios, certas frases impessoais etc.), são elas: epistêmicas, quando a avaliação do tema é feita sobre valores de verdade e as marcas se disponibilizam em casos como “certos, possíveis, prováveis, evidentes” etc.; deônticas, quando a avaliação se pauta em valores e regras da sociedade, cujas marcas linguísticas podem ser “necessárias, desejáveis, permitidas” etc.; apreciativas, quando a avaliação ocorre pelo próprio agente como “boas, más” (infelizmente, felizmente, estranhamente etc.); pragmáticas, quando contribuem as avaliações para responsabilizar alguém, explicando suas intenções, e podem ser marcadas por auxiliar como “querer” etc. (Bronckart, 2006). Ou seja, as vozes e as modalizações representam o posicionamento enunciativo e a coerência pragmática do texto.

Para Cristovão e Stutz (2011), essas capacidades apresentam os seguintes critérios:

- (1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;

- (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);
- (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);
- (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);
- (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;
- (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;
- (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;
- (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;
- (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;
- (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;
- (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor;
- (12CLD) Buscar informações com base em recursos linguísticos (relacionando língua materna e língua estrangeira, por exemplo).

Na Figura 6, é possível observar as capacidades de significação e multissemiótica e suas operações.

Figura 6 - Capacidades de significação e capacidades multissemióticas.

INFRAESTRUTURA DE UM TEXTO	
Capacidade de significação	Capacidade multissemiótica
(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) Construir mapas semânticos; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.	(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não verbais do gênero; (2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens; (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos; (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca. (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Lenharo (2016, p. 32).

As *capacidades de significação* foram criadas por Cristovão e Stutz (2011) e apresentam aspecto ideológico ao considerar também o sentido mais amplo das atividades como um todo. Segundo as autoras, “possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc)”, o que “envolve esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem” (Cristovão; Stutz, 2011, p. 5-6). Assim, englobam a linguagem a nível macrocontextual, pois

correlacionam operações globais com atividades do meio social. Já as *capacidades multissemióticas* foram criadas por Kersch e Marques (2015), além de serem citadas por Dolz (2015) em uma conferência, e dizem respeito à compreensão das diferentes semioses que se materializam nos elementos não-verbais dos textos.

Neste cenário teórico-metodológico, o foco será, portanto, em elementos que rememoram as capacidades de linguagem no sentido de seu desenvolvimento para promover uma proposta que se ligue ao contexto de produção dos discentes, que englobe a infraestrutura geral do texto e que promova o aprendizado acerca dos mecanismos de textualização e enunciativo. Desse modo, é possível compreender que as capacidades de linguagem têm como quesito articulador a compreensão que se situa em torno do texto e do sentido dado aos gêneros.

Assim, esta investigação acentua a importância do ISD, especialmente por causa da concepção de língua, gêneros como megainstrumentos e o uso da linguagem para o agir no mundo por meio do desenvolvimento das capacidades de linguagem que apresenta. Isso porque a formação deve ser centrada no ser humano, direcionada a indivíduos que, ao agirem de forma autônoma e intencional na linguagem em diversas situações, alcancem seus objetivos e se apresentem como críticos letrados ao fazerem isso.

Ademais, fica evidente a ideia de que o PDG desta pesquisa foi criado na perspectiva de desenvolver as capacidades de linguagem já explicitadas, além do intuito de desenvolver práticas letradas, congruente ao que os documentos oficiais que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, conforme discutiremos a seguir. Outrossim, fica evidente a importância do MDG como modelo para que os professores visualizem as CL na prática, pois fornecem uma estrutura evidente e consistente para a produção de textos em diferentes contextos e a partir de diferentes gêneros.

Ao partir dos entendimentos até aqui expostos, acreditamos que a formação de discentes deve se constituir com ideias e preocupações voltadas ao entendimento das dimensões apontadas nesta seção, que se preocupem com o texto, a língua, a linguagem pela interatividade e pela potencialidade que há na abordagem do ISD. Além do mais, o estudo do gênero pode ser vislumbrado de um cenário em que nem a prática linguística, nem a interpretativa, como vimos, precisem ser desprezadas na ação docente. Dessa forma, não se apresenta esse construto teórico-metodológico como uma solução ou a regra, mas sim como uma possibilidade de compreender o agir educativo em prol do trabalho com a língua materna, o qual pode surtir efeitos benéficos no desenvolvimento das mais diversas capacidades de agir dos estudantes.

Por fim, é igualmente importante salientar as particularidades que o agir docente toma,

portanto, a favor da sua prática educativa em relação aos documentos base da educação nacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 1998; 2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), visto que são eles que orientam praticamente o ensino deste componente curricular. Por isso, a seguir, seguimos com a discussão acerca do ensino e aprendizagem de LP pautada especialmente desses documentos citados.

3.1.4 Escrita e textualidade: gêneros debate regrado, REnem e cartilha informativa

Nesta seção, a seguir daremos destaque respectivamente à discussão voltada aos gêneros orais, especialmente o debate regrado (porque este também foi desenvolvido com a turma participante da pesquisa, anteriormente ao PDG sobre a REnem); posteriormente, aos gêneros REnem e cartilha informativa.

Como já discutido, o ensino com base nos gêneros é importante, tendo em vista o agir educativo com base no desenvolvimento de capacidades específicas para as diversas atividades enunciativas languageiras. Assim, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) propõem uma abordagem para o ensino de língua materna baseado na noção de gênero textual. Segundo os autores, os gêneros são estruturas convencionais que possibilitam a comunicação em determinados contextos sociais e que se organizam em torno de uma finalidade comunicativa específica.

Os gêneros, dessa forma, estão presentes tanto na oralidade quanto na escrita e se diferenciam em função das situações comunicativas em que são utilizados. Sua importância se centra na possibilidade de propiciar ao aluno a possibilidade de se apropriar das formas convencionais de comunicação próprias de cada um deles (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004). Nesse sentido, é fundamental que o ensino de língua materna esteja organizado em torno de uma perspectiva interdisciplinar, que contemple as diferentes esferas de comunicação às quais os alunos têm acesso.

Outrossim, o ensino dos gêneros não pode ocorrer de forma mecânica, apenas a partir da transmissão de informações sobre as características formais de cada gênero. É fundamental que os alunos compreendam as funções sociais dos gêneros, ou seja, as situações comunicativas em que cada um deles é utilizado e que tenham a experiência de produzi-los a partir de um propósito. Isso porque, como vimos, o processo de internalização do conhecimento é fundamental na construção dos instrumentos e práticas (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004).

Para isso, é preciso que o ensino de língua materna proponha reflexão sobre a língua, de modo a propiciar aos alunos o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas. Todavia, além disso, o ensino de língua materna deve estar voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, tendo em vista utilizar a língua de forma adequada nas mais diferentes situações comunicativas. Nesse sentido, é fundamental que o ensino de LP seja pautado em uma perspectiva sociocultural, que considere as especificidades do contexto em que os alunos estão inseridos e as diferentes formas de utilização da língua na sociedade.

Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004), existem três diferenças substanciais entre os gêneros orais e os escritos. A primeira é que, acerca dos gêneros escritos, a possibilidade de revisão existe e o texto pode ser retrabalhado, revisado, revisitado e até descartado. Já no caso do texto oral isso não ocorre, a palavra pronunciada o faz de uma vez por todas e a preparação deve acontecer previamente, de forma intensa, o inverso do processo da escrita. A segunda diferença é a observação do próprio comportamento da linguagem, que o texto escrito, no caso, proporciona com mais precisão que o oral, porque ele é observável como um objeto exterior, já que por meio dele é possível refletir sobre a maneira de escrever um texto. O texto oral, assim que é exteriorizado, desaparece, então dificulta uma observação do seu modo de comportamento e funcionamento. Já a observação de textos de referência, como terceira diferença, denota a explicação de que o texto escrito é um objeto estável, que pode receber críticas, pode receber comparações e análises. No caso dos textos orais, é preciso haver a gravação e a possibilidade de escuta, para que seja possível este processo.

A partir disso, focamos na escrita sobre o texto oral e o gênero debate regrado.

3.1.4.1 Gênero oral: o debate regrado

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) destacam a importância dos gêneros orais no contexto escolar e social. Embora deem destaque ao uso da oralidade cotidianamente, explicam que o ensino regular e orientado raramente acontece. Segundo esses autores, as práticas orais de gêneros nas escolas podem estar mais acessíveis, mas trata-se de um ensino limitado, o que pode decorrer do fato de que as crianças, do ponto de vista ontogenético, aprendem a falar muito antes de escrever, por exemplo.

Desse modo, os gêneros orais têm um papel fundamental na comunicação humana e, portanto, devem ser considerados no processo de ensino intencional da língua. Especialmente a partir da definição de características que permitam a promoção de uma simples aprendizagem

a de um objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, comparável ao texto escrito (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004). A partir disso, devem ser trabalhados em sala de aula, pois eles têm uma função social importante na interação entre as pessoas, já que podem proporcionar práticas linguísticas como debates, entrevistas, narrações e diálogos, que promovem a escuta ativa, argumentação, negociação de significados e construção colaborativa de conhecimento. Nesse sentido, é fundamental que os estudantes aprendam a utilizar os gêneros orais de forma adequada em diferentes situações comunicativas.

Para tanto, alguns pontos importantes são trazidos à baila por Dolz, Schneuwly e Haller (2004). O primeiro ponto é destacar que a palavra “oral” deriva do latim *oris*, que significa boca, e por isso o que se refere ao oral faz parte da linguagem falada. Deve-se, nesse processo todo da fala, dar atenção às vocalizações, à entonação, ritmo e acentuação das palavras. Também, é preciso diferenciar dois tipos de oral, o “espontâneo”, que diz respeito a uma fala improvisada embora atenda ao modelo comunicacional institucionalizado e idealizado; e a “escrita oralizada”, palavra lida ou recitada. Seria dentre esses dois tipos que todos os outros “orais” se englobariam (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004).

Nesse sentido, no âmbito do produto oral, no ato da comunicação oral intencional, estabelece-se uma relação com o corpo, pois pode-se demonstrar emoção, medo, vergonha, postura, olhares, mímicas, respiração, atitude corporal e espacial, entre outros elementos. Logo, quando reconhecidos como significáveis e com atitude prevista, estão imbricados signos de sistemas semióticos não linguísticos nesse agir.

Diante disso, no caso do gênero debate, ocorre a discussão de ideias entre dois ou mais participantes, em que cada um defende um ponto de vista sobre um determinado tema. Esse gênero requer o domínio da argumentação, já que os participantes precisam estar aptos para apresentar seus argumentos de forma clara e coesa, além de refutar os argumentos dos oponentes. O debate pode seguir uma estrutura formal, com um moderador e regras específicas de tempo e participação, ou ser mais informal, como uma discussão de ideias em um grupo.

De acordo com Coppola e Dolz (2020), fazer os alunos argumentarem em sala de aula com o objetivo de aprender a se posicionar e criar valores tem sido importante no espaço escolar, independente do assunto abordado. Como os alunos falam e se afirmam mais do que o instrutor, essa abordagem permite a inversão do contrato didático padrão. Para os autores, todavia, pode ser uma prática que se torna obsoleta à medida que é esvaziada do preceito didático-pedagógico e orientado (Coppola; Dolz, 2020).

Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), o debate é um gênero que exige a construção

de argumentos sólidos, bem fundamentados e organizados de forma lógica, para possibilitar aos participantes o desenvolvimento das capacidades de argumentação e persuasão. Capacidades como gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada de discurso, marcas de refutação, criticidade, respeito, construção de identidade e autenticidade são algumas destacadas pelos autores, as quais permeiam então dimensões do ponto de vista linguístico, cognitivo, social e individual.

Existem diferentes tipos de debates ou formas de argumentar, e Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) elencam alguns deles, a saber: debate de opinião de fundo controverso (exposição da opinião com objetivo de influenciar o posicionamento do outro / estar a favor ou contra algum tema); debate deliberativo (em que argumentar é processo empregado em prol da tomada de decisão); debate para resolução de problemas (parte-se de um questionamento inicial).

Dentre esses, Coppola e Dolz (2020) destacam o debate regrado, que é um debate de opinião, com alguns aspectos característicos, como a presença de um moderador, que mediará o debate entre os debatedores a partir de um questionamento controverso, que almeja à mudança de opinião ou de atitude pela audiência. Para isso, estabelece-se um tema de relevância social, sobre a qual alertam Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) que é preciso atentar-se para quatro dimensões: psicológico, cognitiva, social e didática, isso porque é preciso entender as motivações, afeto e interesse dos estudantes, que levam à seleção, a complexidade do tema e o repertório dos alunos, as potencialidades polêmicas, contexto, aspectos éticos e o fato de que precisa comportar aprendizagem aos estudantes.

É interessante destacar que o debate regrado ao se distanciar de uma formulação panfletária, conforme discursos proferidos em debates políticos, por exemplo, visa construir conjuntamente um ponto de vista sobre um assunto, mais do que tentar-se às dimensões polêmicas proporcionadas por eles. Nesse sentido, assumir uma posição, então, implica compartilhar com o outro um universo de referência comum; ou seja, reconhecer o outro como interlocutor efetivo daquilo que lhe digo, ouvi-lo como interlocutor legítimo em seu gesto de dizer e, por fim, reconhecer as motivações que estão na base do dizer-posicionar do outro.

Diante disso, o Quadro 1 a seguir demonstra os aspectos envolvidos no processo do debate, os quais apontam, portanto, o encaminhamento que deve ser realizado, também considerado, no processo de didatização desse gênero.

Quadro 1 - Elementos da comunicação oral – gênero debate.

ASPECTOS NÃO-LINGÜÍSTICOS DE GÊNEROS ORAIS

Meios paralinguísticos	Meios cinésicos	Posição dos locutores	Aspecto exterior	Disposição dos lugares
Qualidade da voz; Melodia; Elocução e pausas; Respiração; Risos; Suspiros	Atitudes corporais; Movimentos; Gestos; Troca de olhares; Mímicas faciais.	Ocupação de lugares; Espaço pessoal; Distâncias; Contato físico.	Roupas; Disfarces; Penteados; Óculos; Limpeza.	Lugares; Disposição; Iluminação; Disposição das cadeiras; Ordem; Ventilação; Decoração.
ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DO GÊNERO DEBATE				
Presença de argumentos que revelam pontos de vista favoráveis ou desfavoráveis em relação ao tema; Responsabilidade enunciativa.	Modalizações; Uso de conectivos; Nominalizações; Concordância; Concessão; Apoio; Discordância; Reformulação; Refutação.		Tipos de argumentos, incluindo aqueles que usam exemplos, fontes de autoridade, princípios, causalidade, etc.	

Fonte: Elaborado pela autora com base Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 134) e Dolz, Schneuwly e Pietro (2004).

Sob esse prisma, a enunciação do debate parece caber no que se considera a missão instrucional primária da escola como um processo de construção de pontos de vista e, a partir deles, de posicionamentos. Isso porque a escola é a instituição pela qual crianças, adolescentes e adultos podem se apropriar melhor de gêneros orais formais e públicos, como o debate, ainda mais quando se trata do contexto sociocultural do Brasil, onde o acesso às práticas de oratória é distribuído de forma desigual (Gomes-Santos, 2012).

Assim, por ser um gênero importante para o desenvolvimento da argumentação dos estudantes, o debate permite a prática de argumentação em um contexto real e autêntico. Além disso, também é uma forma de promover a reflexão crítica e o diálogo, uma vez que os participantes são expostos a diferentes perspectivas e ideias sobre o mesmo tema. Logo, para que o oral seja ensinado por meio deste gênero, é importante que os estudantes sejam orientados a utilizar estratégias argumentativas adequadas, como a utilização de exemplos concretos e a apresentação de dados estatísticos, além de serem incentivados a considerar diferentes pontos de vista sobre o tema em discussão. Por isso, acreditamos que o debate é um dos gêneros mais importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico, cognitivo e comunicativo dos estudantes do Ensino Médio.

Dessa forma, é importante ressaltar que o uso do debate como estratégia pedagógica deve ser crítico e reflexivo. Segundo os autores Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 134) e Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), é necessário que os estudantes tenham acesso a diferentes pontos

de vista e informações, possibilitando uma discussão aprofundada e uma compreensão mais ampla do tema abordado. Assim, é fundamental orientar e mediar a discussão, para evitar que ele se torne uma simples disputa entre opiniões, sem reconhecer a pluralidade de vozes. Além disso, esse gênero permite o desenvolvimento da escuta ativa, que é fundamental para o diálogo e a comunicação interpessoal, características essenciais aos jovens que se formam no 3º ano do Ensino Médio e que estão prestes a adentrar espaços da vida adulta, quando já não o fizeram.

Portanto, o debate regrado se configura como uma ferramenta pedagógica de grande relevância para o desenvolvimento da argumentação, do pensamento cognitivo e da comunicação dos estudantes. Sua prática promove a reflexão crítica, o diálogo e a escuta ativa, essenciais para a formação cidadã e a participação social consciente. No entanto, assim como o gênero oral debate regrado possui um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, o gênero escrito, especialmente a REnem, também desempenha um papel crucial na formação linguística e social dos alunos. Assim sendo, na próxima seção, discutiremos em profundidade o gênero textual REnem, para entender como ele contribui para o desenvolvimento da escrita e argumentação dos estudantes.

3.1.4.2 Gênero escrito: a REnem

Os gêneros escritos são constituídos por uma série de elementos que determinam sua estrutura e função comunicativa. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13), “o saber-escrever em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização”. Entende-se, com isso, que a aprendizagem de diferentes textos é uma condição para a vida social e profissional dos sujeitos.

A REnem demarca um alicerce pessoal profissional importante, a possibilidade de ingresso no Ensino Superior. Durante o ensino médio, o processo de apropriação desse gênero pode representar uma oportunidade para os candidatos desenvolverem habilidades essenciais, tais como análise crítica, argumentação fundamentada e expressão clara de ideias, bem como compreender e lidar com questões sociais, culturais e políticas relevantes para a sociedade contemporânea. Assim, sua importância não deve se dar por ser apenas uma etapa de vestibular, pois é um meio de promoção da formação integral dos estudantes e de preparação para os desafios futuros, tanto no ambiente acadêmico quanto no mercado de trabalho. Além de tudo, é um direito do estudante ter contato com esse ensino pontual e sistemático. Não se propõe aqui

que o processo de aprimoramento da leitura e da escrita girem em torno da REnem, nos três anos do EM. Muito pelo contrário, entendemos que a disciplina de LP deve promover o ensino dinâmico, conectado ao mundo real, aos interesses dos estudantes, com a maior diversidade de gêneros possíveis e necessários, porém, não deixando fora a REnem.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) dão destaque à escrita como uma forma de comunicação, expressão e conhecimento a partir da diversidade textual que deve ser abordada como ponto-chave da produção. Isso porque ela mobiliza componentes cognitivos diferentes, a partir disso é considerada uma atividade mental. De acordo com esses autores,

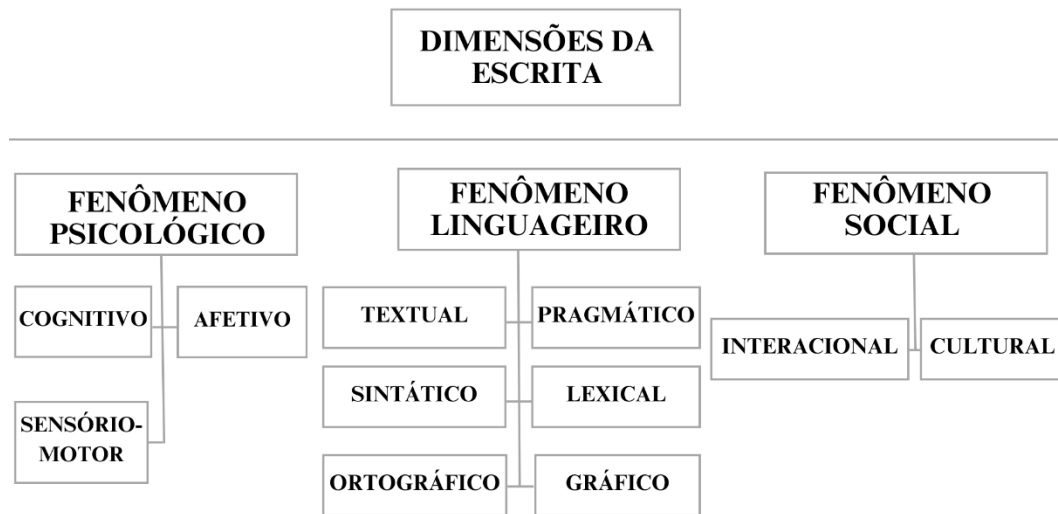
Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos. Essa atividade implica um distanciamento reflexivo para se regular os próprios processos de escrita (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 15).

Assim, escrever exige atividades que envolvem a reflexão e a objetivação da linguagem e do sistema linguístico, ou seja, o conjunto de práticas que tornam a comunicação mais eficaz, garantindo que a mensagem seja compreendida da maneira desejada pelo agente. Tais atividades é que regulam a escrita (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010).

Dessa forma, é fundamental conhecer a estrutura, o conteúdo e a finalidade de cada gênero para que os alunos possam desenvolver suas habilidades de produção textual. Isso porque “[...] o ensino da produção textual não é uma simples adaptação de teorias aplicadas diretamente à escola”, o ato de ensinar escrita é complexo e vai desde o ato gráfico até a planificação e revisão da textualização de uma produção (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 18).

Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 20) apresentam as dimensões da escrita:

Figura 7 - Dimensões da Escrita.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Dolz, Gagnon, Decândio (2010, p. 20).

Para os autores, a dimensão psicológica e a social importam e estão imbuídas no processo de escrita tanto quanto a dimensão linguística.

Sob uma perspectiva psicológica, quando alguém se torna um autor, essa pessoa ativa seu pensamento, suas emoções e incorpora sua própria presença física no ato de escrever. A produção de um texto implica a utilização de representações mentais e conhecimento prévio dos temas que serão abordados (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010). O conjunto de informações que alguém possui sobre o mundo, as situações de comunicação, a escrita em si e até mesmo o seu processo desempenham um papel crucial na busca e na compreensão por informações.

Já quando observamos o ato de escrever sob uma perspectiva social, fica evidente que o valor e o significado do texto variam dependendo do contexto da esfera pública em que ele se insere. Na esfera das interações humanas, diferentes tipos de discurso, como os usados na publicidade, no jornalismo, na política, na ciência, na educação, entre outros, são influenciados pelas normas e regras das instituições nas quais ocorrem. Portanto, o contexto social em que um texto é produzido desempenha um papel fundamental na compreensão da natureza das interações que ele suporta (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010).

Concordamos com Antunes (2006, p. 168) quando a autora defende que escrever um texto consiste em “uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística”. Com isso, é preciso considerar sempre o contexto em que uma produção ocorre: quem é o enunciador e o seu papel social? Com qual objetivo ele escreve? O que quer atingir?

Quem é o destinatário, quais suas características e o que ele pode esperar? E qual é o lugar social em que este texto irá circular? (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010).

Por fim, quanto à dimensão linguageira, a escrita é vista como um fenômeno linguístico, e é possível abordá-la de diversas perspectivas, como pelo prisma pragmático, enunciativo, textual, sintático, lexical e ortográfico (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010). Cabe ainda destacar as operações referentes à produção textual apresentadas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

Figura 8 - Operações da produção textual.



Fonte: Criado pela autora com base em Dolz, Gagnon, Decândio (2010, p. 250).

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) denominam cinco etapas (Figura 8), sendo a contextualização, a primeira, que envolve a interpretação da situação de comunicação para criar um texto coerente, ou seja, deve fazer sentido dentro do contexto em que é produzido. A segunda etapa envolve o desenvolvimento dos conteúdos temáticos de acordo com o gênero textual em questão. Isso significa que o texto deve se adaptar aos elementos específicos da situação de comunicação já estabelecidos.

A terceira etapa na produção textual envolve a planificação por partes, pois um texto é uma sequência que possui uma organização específica. Os conteúdos temáticos seguem uma ordem e hierarquia particulares. As partes do texto são distintas, mas ao mesmo tempo estão interligadas, já a estrutura de planificação pode variar conforme o tipo de texto.

No processo de produção textual, a textualização é a quarta etapa, pois envolve a aplicação e organização das marcas linguísticas que compõem o texto. As marcas linguísticas típicas dessa etapa incluem sinais de pontuação, parágrafos e conectores textuais, que servem

para indicar a divisão e a conexão entre as partes do texto. Além disso, é essencial destacar a importância da coesão, tanto nominal quanto verbal, no texto. Isso porque a coesão se refere aos recursos linguísticos que estabelecem relações entre as frases, garantindo tanto a progressão do texto quanto a sua compreensão como um todo.

A quinta etapa na produção textual diz respeito à revisão e melhoria do texto, seja através da releitura, da revisão ou da reescrita, tanto durante o processo de produção como após a criação de um rascunho. A ideia de que escrever é reescrever não se aplica apenas aos estudantes em fase de aprendizado da escrita, mas a todos os que escrevem.

Para Gonçalves (2009, p. 19), “a reescrita vai, obviamente, exigir do professor uma concepção dialógica da linguagem, que é o seu verdadeiro papel; isto é, a reescrita vai possibilitar ao aluno ajustar o que tem a dizer à forma de dizer de um determinado gênero”. Dolz, Gagnon e Decândio (2010) orientam que no contexto educacional, é importante ensinar aos alunos a habilidade de se distanciar de seus próprios textos, permitindo que eles retornem às suas produções para realizar ajustes e melhorias durante o processo de composição e revisão.

Além dessas cinco etapas, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) introduzem outras dimensões que são transversais ao processo de produção escrita. São elas: a) operação de lexicalização: esta operação está relacionada ao vocabulário e à capacidade de introduzir novas palavras a partir de palavras base; b) operação de sintagmatização: refere-se à sintaxe, ou seja, às relações e funções entre os componentes de uma frase; c) componentes ortográficos: diz respeito ao cumprimento das normas ortográficas da língua, incluindo a grafia correta das palavras, o uso de acentos, pontuação e outros aspectos relacionados à escrita correta; d) componentes gráficos: estão relacionados à apresentação visual do texto escrito.

Obviamente, essas dimensões adicionais destacam a complexidade e a variedade de conhecimentos envolvidos no processo de produção escrita. Os escritores precisam não apenas das cinco operações fundamentais, mas também da capacidade de escolher palavras apropriadas, criar estruturas sintáticas adequadas, seguir as regras ortográficas e apresentar o texto de forma visualmente eficaz. Tudo isso contribui para a produção de textos escritos de alta qualidade.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004), nesta mesma ótica, destacam que o ensino da escrita deve ser feito de forma gradual, com a apresentação de modelos e atividades de produção progressivamente mais complexas. Os autores defendem ainda a importância do *feedback* por parte do professor, para que os alunos possam corrigir e aprimorar suas produções textuais. Mas um *feedback* não no sentido que Antunes (2006, p. 165) aponta, o de: “avaliar uma redação [...]”

se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície da linha do texto”; pelo contrário, deve ser um feedback avaliativo individual e centrado não só nos aspectos superficiais, mas também mais complexos de cada texto.

No âmbito dos gêneros cuja tipologia segue o argumentar, Dolz (2016) destaca a ordem do argumentar como demasiadamente importante ao desenvolvimento do letramento e da socialização dos jovens na sociedade, já que é uma atividade discursiva presente nos mais diferentes contextos.

Assim, embora o Enem não seja obrigatório, destacamos que desempenha um papel duplo. Além de ser um instrumento de avaliação da qualidade da Educação Básica no Brasil, ele se tornou o principal meio de acesso às universidades públicas para a maioria dos estudantes. Isso ocorre por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), um processo seletivo do Ministério da Educação (MEC) que utiliza as notas do exame como critério de seleção. Além disso, tais notas são utilizadas em outros programas do governo, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies). Reside também nesses aspectos a importância de abordarmos o gênero RENem nesta tese, dentre outros já discutidos.

Logo, como modelo de avaliação, a RENem é uma das atividades avaliativas que encerram a educação básica. Ela é aplicada no 2º dia de exame e consiste em um texto dissertativo-argumentativo de até 30 linhas que aborda um tema, normalmente uma problemática, da atualidade e exige uma posição crítica do candidato.

De acordo com a Cartilha de RENem de 2023, divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2023), a RENem deve ser um texto claro, coeso, coerente, com argumentos consistentes e bem estruturados, além de apresentar propostas de solução para o problema abordado no tema. O objetivo é avaliar a expressão escrita dos estudantes através do ponto de vista, bem como sua análise crítica, argumentação e proposição de soluções para problemas sociais. Aspectos essenciais para a formação de cidadãos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A RENem é avaliada em cinco competências (Figura 9), que são: I domínio da norma-padrão da língua portuguesa; II compreensão da proposta de redação; III seleção e organização das informações e argumentos; IV capacidade de argumentação; e V elaboração de uma proposta de intervenção para o problema abordado.

Figura 9 - Critérios de avaliação da REnem.

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

Fonte: Brasil (2023, p. 5).

Ao examinar a prova de REnem e a sua abordagem em relação à compreensão textual e escrita, a competência I concentra-se na avaliação do entendimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa. O domínio das convenções da escrita e das regras gramaticais, com um enfoque especial na construção sintática; é o critério que evidencia esse conhecimento.

A competência II aborda a habilidade de compreender a proposta de redação e aplicar conceitos provenientes de diversas áreas do conhecimento para desenvolver o tema proposto, que avalia as habilidades integradas de leitura e de escrita a partir do tipo textual dissertativo-argumentativo. A Cartilha do Estudante da REnem 2023 informa que “o texto do tipo dissertativo-argumentativo é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto” (Brasil, 2023, p. 15), para tanto, se fundamenta em argumentos, “a fim de influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta”. Para isso, são expressas e explicadas as ideias, para, em último quesito, convencer o leitor de que o ponto de vista é relevante e correto. Nessa competência, importa o entendimento do tema, do não tangenciamento do texto (que é uma abordagem parcial do assunto mais amplo do texto, sem mencionar aspectos específicos contidos na apresentação do problema), além da presença de repertório sociocultural (informação, um fato, uma citação que contribui como argumento para a discussão proposta).

Um projeto de texto deve ser apresentado na competência III. É necessário demonstrar que o texto foi organizado conscientemente antes da sua versão final. Ela focaliza a inteligibilidade do texto, ou seja, a coerência e a plausibilidade entre as ideias apresentadas. Essa competência fundamenta-se no planejamento prévio à escrita, destacando a importância da elaboração de um projeto de texto para assegurar a articulação lógica e consistente das

informações no decorrer da redação.

Os aspectos a serem avaliados na competência IV “dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes da redação” (Brasil, 2023, p. 18). É preciso que exista relação entre as frases e os parágrafos cuja organização apresenta a sequência coerente do texto e as ideias apresentadas, o que se mobiliza a partir dos recursos coesivos, especialmente os operadores argumentativos.

Por último, a competência V envolve a avaliação da elaboração de uma proposta de intervenção para a problemática abordada no texto, a qual deve respeitar os direitos humanos. Segundo a Cartilha da REnem, “representa uma ocasião para que você demonstre seu preparo para exercitar a cidadania e atuar na realidade, em consonância com os direitos humanos” (Brasil, 2023, p. 21). Para isso, são indicadas perguntas que devem ser respondidas: 1. O que é possível apresentar como solução para o problema? (ação); 2. Quem deve executá-la? (agente); 3. Como viabilizar essa solução? (meio/modo); 4. Qual efeito ela pode alcançar? (finalidade); 5. Que outra informação pode ser acrescentada para detalhar a proposta? (detalhamento) (Brasil, 2023, p. 21).

Prado e Morato (2016) destacam que a Cartilha de REnem, manual que auxilia e orienta aos estudantes quanto à produção da REnem, apresenta a redação como um texto dissertativo-argumentativo em prosa. Todavia, sua configuração como gênero acontece não apenas porque possui uma estrutura normalmente seguida, recorrência (ainda que limitada ou engessada) de operadores argumentativos e uma certa estabilidade na construção dos períodos. Ainda, segundo os autores, a partir do corpus analisado, há um padrão composicional do léxico.

Além disso, existe a evidência de que se trata de uma possibilidade da língua em uso para o ingresso no Ensino Superior e de produção de um texto com caráter crítico, pelo qual podem se desenvolver características de escrita, análise social e cultural, já que exige uma proposta de solução para um determinado problema social (Prado; Morato, 2016). Nesse sentido, ainda que na tipologia argumentativa a tese e a argumentação sejam elementos frequentemente encontrados, a característica distintiva de sua estrutura e seu reconhecimento como gênero de texto é a necessidade de intervenção ativa por parte do autor.

Contudo, é importante destacar que, embora esta tese reconheça as críticas pertinentes ao formato de avaliação do Enem e da própria REnem, o objetivo aqui é ir além dessas críticas. Nossa bandeira é por um ensino que amplie e aprofunde a abordagem desse gênero nas salas de aula, em um formato mais significativo para os letramentos dos alunos. É importante destacar também o reconhecimento e entendimento de que nem todos os estudantes da educação

básica escolherão realizar o Enem e a REnem consequentemente. Todavia, eles devem ter a possibilidade de escolher fazer isso ou não – e, no caso daqueles que desejarem realizá-lo, devem saber como fazê-lo; e sem o estudo letrado do gênero isso não seria possível.

Assim, Agustini e Borges (2013) já defendiam a ideia da REnem como um gênero, pelos mesmos motivos aqui apresentados. Para as autoras, nesse contexto, assume-se o gênero como um modelo e uma transgressão. Modelo porque há uma estrutura mais ou menos estável; transgressão porque sua escrita acontece a partir da ação social efetiva e de circulação, que põe em prática a subjetividade e a experiência de linguagem do agente. Segundo elas, “[...] a subjetividade na produção escrita não se refere ao diferente, ao inusitado, ao conteúdo; refere-se ao manejo da língua, à conversão da língua em discurso, à experiência de linguagem, única para cada um” (Agustini; Borges, 2013, p. 16) – isso ao concluir que sim, caracteriza-se a REnem como um gênero textual.

Ainda, Hentz, Guimarães e Carnin (2020) salientam que os pressupostos apresentados pela REnem poderiam ser outros, especialmente por propostas de gêneros diferentes dos mesmos domínios das capacidades de linguagem do argumentar. Assim, alertam que há riscos nesta escolha (por tipologia e detrimento de um gênero) e tecem críticas no sentido de demonstrar que a avaliação se volta de forma efetiva à dimensão textual e linguística do texto em uma perspectiva estrutural da língua, que não é reconhecida como enunciado (conforme propostos pelos documentos orientadores da Educação Básica).

Com sua pesquisa, Hentz, Guimarães e Carnin (2020) destacam que o modo como a REnem é constituída engloba apenas uma estrutura – que os estudantes precisam aprender a escrever para uma prova e não para refletirem sobre acontecimentos reais de suas comunidades ou seu entorno, ideia que vai contra aos PCNEM por exemplo. Obviamente, a partir do trabalho desses autores, percebemos um tratamento com este gênero despreocupado com o desenvolvimento dos letramentos dos alunos – posto que a docente se preocupou especialmente em apenas trabalhar com a estrutura do texto; que é o contrário do que intentamos realizar nesta tese.

Abordar os temas de forma ampla, profunda e dialogar sobre eles, bem como ler muitos materiais para nos basearmos na escrita, é expressamente importante para que a competência crítica-leitora se desenvolva. Todavia, é verdade, não é raro analisarmos redações com avaliações medianas a boas com parágrafos e tópicos frasais que não apresentam coerência semântica – e não falo aqui sobre a presença da coesão; especialmente porque o foco na maioria dos casos em que se busca ensinar a REnem justamente se volta às suas “partes” e o ensino para

aí. E é essa análise que é permitida pelos artigos dos autores.

Hentz, Guimarães e Carnin (2020) ressaltam ainda que essas discussões poderiam acontecer a partir de gêneros como carta argumentativa ou artigo de opinião em um jornal local, e de que não há voz dos estudantes do texto. Esses autores não reconhecem, portanto, em seu texto a REnem como um gênero, nós, por outro lado, fazemos e provamos o contrário – de que se trata de um gênero de texto, já que possui essas características que se repetem e que permitem configurá-la como tal. Assim cabe defender aqui o ensino desse gênero, tal como o fazem Henrique e Curado (2018).

Para além disso, é de conhecimento público que a maioria dos estudantes que obtém total êxito (nota mil) nesta etapa de avaliação do Enem é de escola particular¹⁸ e/ou teve acesso aos chamados “cursinhos pré-vestibulares/pré-Enem”¹⁹. No caso da escola em que atuo, a maioria dos estudantes não possui condição de pagar por um privilégio desses. Ademais, muitos alunos pouco praticaram a escrita (a partir dos diferentes gêneros) em sala de aula, especialmente com *feedback* docente²⁰. Com isso, parece que o contexto ressaltado por Agustini e Borges (2013), de que, embora documentos oficiais orientem e privilegiam o estudo da escrita, ele não acontece, pode ser algo ainda real.

Ainda que esse ensino acontecesse de forma satisfatória, é fato que o ensino de gêneros como artigo de opinião ou a carta argumentativa, mesmo que permitam o desenvolvimento de algumas competências da REnem, não prepararia o estudante para que a realizasse e tivesse a chance de obter nota máxima, posto que, como já reiteramos, se configura como outro gênero, composto diferentemente desses dois citados, ainda que como base tenham a sequência argumentativa.

Barros, Dantas e Silva (2018), a partir de uma pesquisa feita com 16 docentes de LP que admitiram conhecer o gênero REnem em Natal, Rio Grande do Norte, também constataam que o estudo com a escrita e trabalho de gêneros argumentativos é precário nas escolas públicas. Os

¹⁸ Segundo Tenente (2023), a aluna Carina Moura, de 18 anos, tirou nota mil na redação do Enem 2022 e cursou o Ensino Médio em uma rede privada de Limoeiro (PE). Além disso, Alice Souza, que tirou nota mil na redação do Enem em 2022, cursou o terceiro também em escola privada. Esses são apenas alguns exemplos.

¹⁹ De acordo com Tancredi (2022), três estudantes que obtiveram nota 1.000 na redação do Enem, em 2021, são do mesmo cursinho.

²⁰ Esta é uma constatação de minha prática docente. Seguidamente, nos intervalos, ouço colegas professores de LP no estado dizerem que não irão ler a produção dos estudantes, apenas dar visto. Isso se deve principalmente pela carga horária demasiada, pelas salas de aula com até 30 ou 35 alunos e pelo pouco tempo de planejamento – o que reverbera, por exemplo, no fato de que muitos estudantes não fazem ideia de como é sequer a estrutura da REnem. Eu mesma, como professora de Língua Portuguesa, não tinha conhecimento, antes deste estudo, de todas as dimensões que envolvem a produção de uma REnem.

professores apontaram principalmente dificuldades nas competências II, III e IV. A competência II envolve a produção de textos dissertativos-argumentativos, a competência III refere-se à habilidade de sustentar um ponto de vista por meio de argumentos sólidos, e a competência IV diz respeito à utilização de mecanismos coesivos para garantir a orientação argumentativa e a progressão do discurso. Essa constatação reflete um cenário preocupante em que as escolas públicas enfrentam desafios significativos no ensino das habilidades argumentativas, essenciais para a formação crítica dos alunos. As dificuldades apontadas nas competências II, III e IV evidenciam uma lacuna não apenas no domínio técnico da produção textual, mas também na capacidade dos estudantes de formular argumentos coerentes e bem fundamentados, bem como de empregar recursos coesivos para assegurar a fluidez e a clareza do discurso. Isso sugere a necessidade de um investimento maior em práticas pedagógicas que fortaleçam essas competências, promovendo um ensino mais contextualizado e voltado para a aplicação prática da argumentação a partir de diferentes gêneros – que atesta, novamente, a importância da tese aqui proposta.

Hentz, Guimarães e Carnin (2020) destacam que de cinco competências avaliadas na REEnem, apenas três foram desenvolvidas pelos alunos (a tipologia adequada (CII), o desenvolvimento dos argumentos (CIII) e a produção da proposta de intervenção CV), mas a discussão reflexiva, o viés crítico, que deveria demonstrar a leitura, fica defasado – o que reforça a necessidade do trabalho com o desenvolvimento dos letramentos, como pretendemos nesta investigação. Por isso, é importante considerar que a proposta de Bronckart e Dolz (2004) reitera a natureza democrática e igualitária dos processos educacionais e formativos, e possibilita a participação de todos em redes de atividades coletivas. Isso estimula a aquisição de habilidades gerais, com foco particular no domínio da linguagem, nos níveis iniciais, e de competências mais especializadas nos estágios mais avançados. Essa maestria proporciona a compreensão e a assimilação dos conhecimentos relacionados às práticas sociais. Com isso em vista, não se pode desconsiderar o desenvolvimento de estudos qualificados sobre a REEnem no contexto escolar.

Embora os autores critiquem a predominância de gêneros que enfatizam aspectos textuais e linguísticos de forma estrutural, a proposta do PDG aqui desenvolvida visa transcender essas limitações. O PDG busca incorporar uma visão mais ampla e integrada do letramento, reconhecendo a importância de práticas e gêneros que atendam a múltiplos domínios das capacidades de linguagem, como o argumentar de forma oral por meio do trabalho com o gênero debate, mas também outros que promovam o engajamento crítico e a

compreensão das práticas sociais – como a cartilha informativa desenvolvida.

Cabe destacar que este trabalho não privilegia apenas um gênero textual e/ou tipologia textual – tanto isso ocorre que anteriormente ao debate regrado e à REnem também outros foram abordados²¹. Além disso, acreditamos que o trabalho com a escrita e produção em geral deve acontecer em todas as etapas de ensino. Mas, no caso desta tese, o intuito é genuinamente possibilitar acesso e apropriação sobre e de esse gênero.

Em vez de simplesmente seguir a crítica de que a REnem se concentra excessivamente na dimensão textual e linguística, ou de que a avaliação poderia ocorrer a partir de outros gêneros, nessa tese, defendemos a ideia de que o PDG pode servir como um meio de trabalhar o gênero pela ótica dos letramentos. O PDG permite que os alunos se envolvam com diferentes gêneros e práticas sociais, promovendo uma formação mais abrangente e contextualizada. Dessa forma, mesmo reconhecendo as limitações apontadas, a implementação de um PDG bem estruturado pode auxiliar na formação de estudantes que não apenas atendam aos requisitos do ENEM, mas também desenvolvam uma compreensão mais rica e crítica das práticas letradas em diversos contextos.

Portanto, a nossa tese defende que, ao integrar uma variedade de gêneros e práticas de escrita no PDG, podemos abordar as críticas construtivamente e contribuir para uma formação mais completa e crítica dos alunos. A proposta não só prepara os estudantes para as demandas do ENEM, mas também promove uma perspectiva mais holística e contextualizada do letramento, alinhando-se com os objetivos educacionais mais amplos da BNCC e das práticas educativas atuais.

Desenvolver a argumentação com propriedade em jovens do Ensino Médio é fundamental para sua formação como cidadãos críticos e participativos na sociedade – e essa indicação é feita a partir dos diferentes documentos norteadores. Nesse sentido, há a importância de trabalhar a REnem em sala de aula como uma prática que permite aos estudantes o desenvolvimento linguístico e cognitivo, além de possibilitar o exercício da reflexão e da crítica. Além do mais, esse processo pode auxiliar no desenvolvimento de comunicações/interações mais qualificadas, desenvolvimento crítico, competências profissionais, pensamento mais estruturado, dentre outros.

De acordo com Koch (2011), a argumentação está na linguagem - e aí está sua

²¹ A turma trabalhou também com gêneros como conto, miniconto, reportagem, artigo de opinião, projeto de pesquisa, dentre outros.

importância -, pois seguidamente vivenciamos práticas comunicativas, orais ou verbais, nas quais fazemos o uso de argumentos - para defender um ponto de vista, para convencer o outro, para julgar, criticar ou avaliar etc. - com o objetivo de influenciar no comportamento do outro para que tenha as mesmas opiniões. Para a autora, a ação de argumentar constitui o ato linguístico fundamental, já que “todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia” (Koch, 2011, p. 19). Assim, até o discurso que se diz neutro ou imparcial é carregado de ideologia, por isso que a argumentação está presente em todas as manifestações da linguagem e não somente nos textos considerados argumentativos.

Koch (2011, p. 10) afirma que “o ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas”. Ou seja, argumentar não se resume apenas a apresentar fatos ou informações de maneira objetiva, mas também envolve a persuasão. Argumentar visa influenciar a vontade do interlocutor, o que implica considerar sua subjetividade, emoções e a dimensão temporal da situação. Logo, em vez de estabelecer verdades absolutas, a argumentação busca obter a adesão do outro, ou seja, fazer com que ele concorde ou se incline a aceitar o ponto de vista defendido.

Por isso, para Koch e Elias (2019), a argumentação é um processo complexo que envolve a utilização de estratégias discursivas para persuadir o interlocutor a aceitar um determinado ponto de vista. Essas estratégias envolvem o uso adequado de elementos linguísticos como a seleção de palavras, a organização textual e a construção de argumentos coerentes e sustentáveis. Para as autoras, a argumentação é uma forma de raciocínio que permite a construção de consenso e a tomada de decisões em uma sociedade democrática (Koch; Elias, 2019). Nesse sentido, a argumentação de forma convincente e fundamentada é uma competência fundamental para o exercício da cidadania e a participação na vida pública.

A argumentação escrita na REnem reflete diretamente as complexidades discutidas por Koch e Elias (2019), já que os candidatos precisam aplicar estratégias discursivas para construir uma defesa coerente e convincente sobre um tema proposto. Na REnem, o uso adequado de elementos linguísticos, como a escolha precisa de palavras, a organização clara das ideias e a construção de argumentos sólidos, é fundamental para obter uma boa avaliação. O exame exige que o aluno não apenas apresente seu ponto de vista, mas também que o faça de forma lógica e bem fundamentada. Portanto, a argumentação na REnem não apenas avalia aspectos linguísticos, mas também a capacidade do estudante de raciocinar criticamente e de se posicionar em relação a questões sociais relevantes, de modo a reforçar sua preparação para o

exercício da cidadania.

Na próxima seção, o gênero cartilha informativa é evidenciado, com a discussão sobre como desempenha um papel crucial na construção de conhecimento prático e na democratização da informação.

3.1.4.3 Gênero escrito: a cartilha informativa

A cartilha informativa é caracterizada pela apresentação objetiva e clara de informações, sem a presença de opiniões ou argumentações. Koch e Elias (2019) informam que os textos expositivos têm como característica a organização da informação em uma sequência lógica e coerente, que utilizam recursos linguísticos e enunciativos que facilitem a compreensão do leitor. Neste trabalho, a cartilha informativa foi definida como o gênero que será produzido para socialização do trabalho, construído pelos estudantes e disponibilizado para outros alunos interessados.

Este gênero é um exemplo de texto expositivo, cujo objetivo é transmitir conhecimentos sobre um tema específico de forma didática e organizada. Ademais, pode ser considerada um gênero multimodal e multissemiótico, pois utiliza diversas linguagens e recursos visuais para facilitar a compreensão e a assimilação das informações. Além do texto verbal, a cartilha pode apresentar imagens, gráficos, tabelas, esquemas e outros elementos visuais que reforçam e complementam a mensagem.

A presença de múltiplas linguagens e recursos visuais na cartilha da informação faz com que ela seja mais atraente e acessível, especialmente para leitores que possuem dificuldades de compreensão ou para aqueles que preferem aprender de forma visual. Pode ser utilizada em diversos contextos, como na educação, saúde, meio ambiente, entre outros, e é uma ferramenta importante para a disseminação de informações relevantes e úteis para a sociedade.

Dessa forma, o gênero cartilha da informação se mostra como uma ferramenta importante para o desenvolvimento dos alunos, já que exige a organização clara e coerente da informação, bem como a utilização de recursos multimodais e multissemióticos para facilitar a compreensão do leitor.

Uma cartilha como produto de conhecimento não apenas consolida o conhecimento adquirido ao longo do processo, mas também serve como um exemplo tangível do engajamento crítico e da autonomia. Ao serem diretamente responsáveis pela criação do conteúdo, os estudantes exercitam a escrita expositiva e o emprego de técnicas multissemióticas, aplicando

o que aprenderam sobre determinado conteúdo em uma prática social concreta.

A produção de gêneros, a exemplo da cartilha, favorece o trabalho em grupo e a colaboração. Ao construírem juntos um produto que vislumbra um público específico e que tem uma finalidade clara, a prática valoriza o protagonismo dos jovens envolvidos. Nesse contexto, a produção de sentidos transcende a sala de aula, assim como promove uma aprendizagem colaborativa e significativa, que conduz ao letramento dos envolvidos e alinha-se às demandas contemporâneas e à realidade dos alunos.

Os gêneros da ordem do argumentar e expor, como o debate, a REnem e a cartilha da informação, apresentam características que exigem dos produtores textuais a capacidade de sintetizar, organizar, curar conteúdo, persuadir e convencer o leitor ou ouvinte. Esses gêneros possuem diferentes modos de organização textual, seja por meio da oralidade, escrita ou multimodalidade, mas têm em comum a necessidade de o produtor textual expor suas ideias de forma clara e fundamentada, utilizando argumentos coerentes e bem estruturados para convencer o leitor da mensagem. Assim sendo, acreditamos que o domínio desses gêneros é fundamental para a formação dos estudantes no EM, pois os prepara para os desafios acadêmicos e profissionais, do presente e do futuro.

Entendemos que as práticas de leitura e de produção oral e escrita são centrais para o desenvolvimento dos jovens. Portanto, a escola necessita assumir o protagonismo do ensino pautado na exploração de gêneros em contextos de comunicação ao organizar práticas de letramento que tenham relevância e significado para os alunos. Esse enfoque possibilita não apenas o desenvolvimento linguístico dos estudantes, mas também social por meio da linguagem escrita e da leitura, especialmente no que diz respeito à dimensão textual.

Além disso, é crucial reconhecer que a escrita é um processo complexo que envolve várias etapas e ações que não podem ser negligenciadas ao se produzir um texto, como a leitura, por exemplo. É importante destacar também o papel fundamental tanto da escrita quanto da leitura como meio de integração na vida social e profissional, especialmente em uma sociedade marcada por profundas divisões sociais, como a nossa. De fato, o processo de inserção na cultura letrada equivale a um processo de aculturação, permitindo que os indivíduos participem plenamente da sociedade e alcancem sucesso em suas interações sociais e profissionais (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010; Kleiman, 1995).

Diante do exposto, passemos ao capítulo que apresenta a metodologia desta tese.

4 “O MÉTODO É A ALMA DA TEORIA”

A metodologia de uma pesquisa representa o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade ao visar a produção do conhecimento. Assim, quando Lênin (1965, p. 148) salienta que “o método é a alma da teoria”, podemos compreender que nenhuma ferramenta ou técnica de pesquisa é descontextualizada de uma teoria. Isso porque, conforme Minayo (2001, p. 17) explica, a pesquisa é “[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade”, é ela que “[...] que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo e vincula, assim, pensamento e ação na investigação.

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos empregados para a realização da pesquisa, a saber: natureza, universo da pesquisa e participantes, procedimentos de geração e de análise dos dados.

4.1 NATUREZA DO ESTUDO

Neste estudo é defendida a tese de que um PDG focado na REnem, realizado por meio dos pressupostos do ISD, pode fornecer subsídios que promovam o desenvolvimento das capacidades de linguagem de estudantes do EM. Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que na escola o ensino de LP deve promover o agir no mundo por meio de práticas sociais linguageiras críticas, conscientes, multiletradas, éticas e cidadãs. Tal perspectiva almeja além do impasse que se faz presente na maioria das salas de aula brasileiras: o ensino puro da gramática aplicada em sentenças isoladas ou inventadas retiradas de um contexto social e semântico-textual (Bronckart, 1999).

Nesse sentido, ao revisitar o objetivo desta pesquisa, que é analisar as produções escritas de estudantes do EM, com base no planejamento de um PDG ancorado no ISD, ao utilizar o estudo do gênero REnem como referência para verificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, esta pesquisa, inserida na área de linguística aplicada, enquadra-se no paradigma qualitativo de pesquisa. A pesquisa qualitativa, como se sabe, permite interpretar os sujeitos nos seus ambientes naturais, nas relações interpessoais, onde constroem e reconstróem sua realidade. Ela se situa no campo da subjetividade, que permite a compreensão de relações das atividades humanas com os significados reais de seus acontecimentos.

Para Tavares (2005, p. 6), tal abordagem

[...] é considerada uma expressão genérica para determinado enfoque dado à pesquisa, compreendendo diversas correntes metodológicas [...]. O que todos os pesquisadores parecem compartilhar é a idéia de que esse tipo de pesquisa surgiu entre os antropólogos e sociólogos ao estudar a vida em comunidades e, a partir de uma necessidade de melhor interpretar o sujeito e suas comunidades, ampliou-se os objetos de análise e interpretação, possibilitando enriquecer os estudos do pensamento complexo. Em comunhão com essas idéias, tal abordagem também tem sido adotada para os estudos da linguagem.

Dessa forma, os significados, no âmbito investigativo, são construídos social e historicamente pelos seres humanos à medida que eles se envolvem com o mundo que interpretam; o pesquisador, assim, gera significados a partir dos dados que coleta a campo. Tal perspectiva sustenta o objetivo geral deste estudo uma vez que vislumbra uma pesquisa voltada à ressignificação social e cultural do que é proposto, bem como porque investiga uma temática que visa envolver e compreender a subjetividade dos participantes na geração de dados.

Além disso, concernente à Linguística Aplicada, conforme explicita Moita Lopes (2006), o estudo visa contribuir com questões contemporâneas do mundo dos envolvidos, para que a prática produzida possa abranger o conhecimento não apenas específico da sala de aula e da escola, mas também do contexto de vivências do aluno. O autor ainda salienta que

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea, é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de bricolagem, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem (Moita Lopes, 2006, p. 101).

Por isso, esta investigação, ao abordar o estudo da língua(gem) no âmbito escolar, evidencia positivamente o alcance de práticas didático-pedagógicas com diferentes gêneros de contato dos estudantes. Tais ações podem produzir sentido e significado no contexto sociocultural dos envolvidos a partir da promoção dos letramentos desenvolvidos na situação de ensino.

Ademais, no âmbito da caracterização da pesquisa, quanto a sua natureza investigativa, ela é aplicada, já que visa interferência na própria realidade investigada com vistas a propor soluções para a problemática que envolve o estudo. Já quanto aos procedimentos técnicos, são empregados a pesquisa bibliográfica, realizada em livros e artigos, que busca cumprir a função de aprofundar teoricamente as questões levantadas pelo tema da pesquisa (Tavares, 2005), e a pesquisa-intervenção pedagógica, uma tendência das pesquisas participativas (PP), que visa investigar a coletividade em uma dimensão diversa e qualitativa ao considerar a origem teórica

e a origem social dos conceitos nas relações entre os envolvidos no ato da interação pedagógica (Rocha; Aguiar, 2003).

Logo, a pesquisa-intervenção, como dispositivo investigativo e mecanismo de reflexão das práticas dos professores e dos sujeitos envolvidos no seu processamento, ao alinhar-se com a pesquisa qualitativa, reflete o objeto a ser investigado e o sujeito da/na investigação ao não dissociá-los.

A pesquisa-intervenção, segundo Rocha e Aguiar (2003), pensada inicialmente na área da Psicologia, está inserida na linha das pesquisas participativas e dessas é considerada uma extensão porque rompeu com divisão entre as dimensões de teoria e prática, sujeito e objeto. Ao realizarem um recorte histórico do início deste tipo de pesquisa, as autoras salientam pontos de encontros e desencontros com a pesquisa-ação de Kurt Lewin e a pesquisa-ação crítica, de viés latino-americano de influência freireana (Rocha; Aguiar 2003). Nesse caso, os três tipos de intervenção têm em comum a ideia de que para a produção de conhecimento não é necessário um ciclo precedente à ação com grupos. Ou seja, a pesquisa não é empregada com a finalidade de produzir um conhecimento para depois aplicá-lo, isso porque é particularmente na ação que ele poderá ser produzido.

Entretanto, o que a diferencia das demais é a ruptura com o alicerce epistemológico da pesquisa-ação (incluindo a de perspectiva crítica), a qual centrou-se em uma perspectiva conscientizadora que foi, conforme Rocha e Aguiar (2003) afirmam, fortemente criticada. Assim, como se acredita que a partir de uma investigação nessa seara não se obterão respostas únicas e verdadeiras, as noções de subjetividade são vistas como parciais, fragmentadas e diversas.

No âmbito das pesquisas participativas, não há uma distinção entre as formas múltiplas de trabalho em campo, embora essa participação ocorra como uma estratégia que visa buscar “[...] soluções para as problemáticas vividas, envolvendo um processo de compreensão e mudança da realidade” (Rocha; Aguiar 2003, p. 66). Rocha e Aguiar (2003, p. 66) afirmam que “podemos considerar que a pesquisa participante se constitui em uma metodologia com pressupostos gerais de pesquisa, envolvendo diferenciados modos de ações investigativas e de priorização de objetivos”. Nesse sentido, trata-se de um processo que acontece cotidianamente na transformação dos sujeitos, a qual demanda práticas e relações, que não podem ser previstas, entre os participantes, cujos modos de ações podem ser diversos e adaptados a qualquer momento.

Neste caso, como uma extensão de pesquisas participativas, a formulação da pesquisa-intervenção rompe com enfoque tradicionais e amplia a base teórico-metodológica das PP ao colocar em “xeque” a construção de uma “atitude de pesquisa”, que interfere nos modos de perceber as relações entre o colaborador e o objeto pesquisado, posto que essa relação é uma condição à própria obtenção do conhecimento (Rocha; Aguiar 2003, p. 67). A ideia é compreender que da transformação obtém-se o conhecimento e não o contrário.

Rocha e Aguiar (2003, p. 71) afirmam que para a realização de investigações nesse âmbito, não se visa a uma “mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência (sic) da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto”. Desse modo, como prática que desnaturaliza, as estratégias de intervir têm como ponto de partida o poder e os interesses presentes nos campos de pesquisa. Com isso, analisam-se as ações do cotidiano e, a partir disso, desconstruem-se territórios, com a finalidade de serem criadas práticas.

Então, a crítica feita ao estatuto da verdade permite interpelar o poder das teorizações e das formas que se constituíram sob o conhecimento das relações socioinstitucionais, isso porque a realidade é complexa e diferenciada; não pode ser pré-determinada nessa visão. Conforme Rocha e Aguiar (1997, p. 97):

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno.

Ademais, Chassot e Silva (2018) apontam que existem conceitos que atuam como ferramentas da pesquisa-intervenção e auxiliam na compreensão da sua estrutura conforme o exposto na citação acima, são eles: produção de analisadores, implicação e transversalidade. A produção de analisadores corresponde à capacidade de demonstrar aquilo que é impensado em um dado acontecimento. Logo, os acontecimentos analisadores direcionam a problematização das ações, sendo que a posição do pesquisador não pode ser externa ao processo de pesquisa e intervenção.

A implicação, por sua vez, denota o fato de que o lugar do pesquisador não é omissor de efeitos pessoais no processo da intervenção. Isso porque ele está implicado em um campo, ora, ele ocupa um espaço na dinâmica das relações a partir das quais se pesquisa e se intervém.

Detém-se, portanto, o olhar à posição que o pesquisador é convocado a ocupar nas correlações de saber-poder (Chassot; Silva, 2018). Não há uma neutralidade na postura investigativa do pesquisador, por isso é que não há uma fronteira entre sujeito e objeto – ambos, pesquisador e campo de pesquisa, são produzidos em relação mutuamente.

Além do mais, a transversalidade, evocada a partir desse conceito de implicação, diz respeito ao reconhecimento de que não existe uma verticalidade hierárquica que reproduz estruturas sociais, muito menos uma horizontalidade na qual todos os sujeitos são vistos como iguais dentro do sistema. Para Chassot e Silva (2018, p. 2), “Trata do estabelecimento de formas de relação que escapem ao diagrama que distribui e organiza os sujeitos a partir de um padrão hegemônico, para produzir nele um desarranjo e uma reorganização a partir do eixo transversal”. Por isso, na pesquisa-intervenção, a transversalidade abre expressão ao reconhecimento da importância em expressar a diferentes no movimento dos coletivos investigados. Com isso, automaticamente é possibilitada um fluxo libertário das palavras, da construção do saber e da desnaturalização de relações de poder institucionalizadas.

Sendo assim, ao considerar essa estrutura, entende-se que a pesquisa-intervenção funciona como dispositivo primeiro de transformação, para então ser produzido o conhecimento. A acrescentar o pedagógico ao termo, pesquisa-intervenção-pedagógica, é possível unir pressupostos no que concerne à prática didático de professores-pesquisadores em conjunto com discentes em sala de aula. A intervenção, neste caso, volta-se à elaboração do dispositivo didático-pedagógico e sua abordagem em um contexto pragmático.

Souza (2019) destaca que em uma perspectiva pedagógica, a pesquisa-intervenção tem como objetivo tanto produzir conhecimento sobre o objeto investigado, quanto elaborar métodos de acessar esse fenômeno, além de desenvolver práticas que estejam comprometidas com a transformação das condições de vida dos alunos, educadores e comunidade escolar. Tal condição é firmada sob a existência das condições desiguais as quais estudantes de escola pública são submetidos em detrimento, por exemplo, das escolas privadas.

A pesquisa de intervenção pedagógica é baseada na ideia de que a prática pedagógica pode ser transformada por meio da reflexão crítica e da análise sistemática dos resultados obtidos com a intervenção. Nesse sentido, ela tem uma dimensão formativa, contribuindo para a melhoria da prática pedagógica e para a formação continuada dos professores.

Cabe destacar o fato de que a pesquisa foi autorizada pelos estudantes maiores de idade, pais (no caso de estudantes menores de idade) e instituição escolar, perante Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Apêndice A), assim como pelo Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo.

A seguir, portanto, é expresso o universo investigativo no qual a pesquisa se situa e o perfil dos integrantes da pesquisa.

4.2 UNIVERSO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa se fez num palco que é, antes de qualquer coisa, educacional. Nesse contexto, a Escola Técnica Estadual 25 de Julho (Figura 10) fez, no ano de 2024, 64 anos. Criada no ano de 1960, com intuito de oportunizar uma formação de mão-de-obra especializada, a escola se localiza na zona urbana de Ijuí/RS, no Bairro São José. O destaque à mão-de-obra vem de um contexto situado, já que a cidade de Ijuí/RS, fundada há 131 anos, é reconhecida, dentre outros nomes, como Colmeia do Trabalho.

Figura 10 - Imagens aéreas da Escola Técnica Estadual 25 de Julho.



Fonte: Site da Escola (link: <https://escola25dejulho.com.br/>).

A E.T.E. 25 de Julho tem como filosofia “a promoção do acesso ao conhecimento com qualidade onde a aprendizagem e a inclusão sejam o foco no processo de conhecimento da realidade e a referência para desenvolver a consolidação das concepções de mundo” (E.T.E. 25 de Julho, 2016, p. 21). A escola atende em torno de 1400 alunos a cada ano, do 1º ano ao 3º do EM; conta com um quadro de professores de mais de 150 professores, entre técnicos e professores do EM, e mais de 200 funcionários. Os cursos técnicos que oferta são: eletrotécnica, informática, técnico em móveis e técnico em mecânica. Além disso, atende alunos de todas as classes e de várias regiões do noroeste, uma vez que muitos alunos são de outras cidades do entorno de Ijuí (E.T.E. 25 de Julho, 2016).

Os participantes da pesquisa, por sua vez, são 30 alunos de 3º ano do Ensino Médio, que cursam os técnicos de informática e eletrotécnica, trabalham e/ou apenas cursam o Ensino Médio diurno.

No início do projeto (contando o período do debate, julho de 2023) a turma contava com 34 alunos, número que foi reduzido a 30 até o final do processo, em dezembro de 2023. Porém, ao longo das três etapas de produção textual, o número de redações entregues variou. A primeira etapa, que consistiu na produção inicial de redações, contou com 25 textos. Já a segunda etapa, a produção final, obteve 22 redações, e a última etapa, que foi a versão reescrita, resultou em 15 redações entregues. Essa variação pode ser atribuída a fatores que englobam especialmente a disponibilidade de tempo e o engajamento individual dos estudantes, isso porque muitos afirmavam não “ter tempo” para escrever fora de sala de aula (devido a cursarem o EM, trabalharem e fazerem o curso técnico), ao passo em que na sala de aula alegavam “não conseguir” produzir; assim como afirmavam que não “gostavam” de escrever. Além disso, alguns dos alunos (oito) que não participaram na entrega das redações também não demonstraram interesse com as ações escolares como um todo desde o início do ano.

Obviamente que este contexto demonstra o funcionamento primeiro da prática docente e do espaço da sala de aula – em que agenciamentos devem ser feitos em prol do andamento da disciplina. Acreditamos, contudo, que o importante é que o estudo documenta rigorosamente essas mudanças, ao registrar as diferentes fases e justificar as escolhas para análise final, que foi reduzida para redações de 10 alunos. Esse fluxo mostra que, apesar das variações, as produções refletem o perfil e o comprometimento da maioria dos participantes com o processo e a importância das múltiplas etapas de produção textual na pesquisa.

No âmbito do que se almeja com o estudo, são apresentados detalhadamente a seguir, os procedimentos de geração de dados.

4.3 PROCEDIMENTOS E GERAÇÃO DE DADOS

Os procedimentos e a forma de geração dos dados estão apresentados no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Procedimentos e instrumentos para geração dos dados.

PROCEDIMENTO/INSTRUMENTO	OBJETIVO	ANO
Formulário diagnóstico.	Compreender os desejos dos estudantes em relação aos conteúdos e gêneros abordados no 3º ano do EM.	2022
Produção dos MDG – debate (Apêndice C), RENem (Apêndice B) e Cartilha informativa (Apêndice D).	Entender a organização desses gêneros.	2022
Produção do PDG e aplicação.	Promover uma prática letrada a partir dos gêneros em questão.	2023
Registros audiogravados.	Capturar as interações, falas e comportamentos dos participantes.	2023
Diário de pesquisa.	Registrar as experiências, observações, impressões e decisões da pesquisadora ao longo do desenvolvimento do estudo.	2023
Formulário de <i>feedback</i> dos estudantes.	Receber <i>feedback</i> sobre as etapas do PDG.	2023/2024

Fonte: Autoria da pesquisa.

No caso desta pesquisa, por tratar-se de estudantes do 3º ano do Ensino Médio que vivenciaram o 1º e metade do 2º ano desta etapa o contexto de afastamento social causado pela Pandemia da doença Covid-19 no período de março de 2020 a julho/agosto de 2021, e que têm uma proximidade considerável com a escrita informal ambientada em redes sociais, identifiquei um certo lapso na escrita e oralidade formal e/ou mesmo conhecimento acerca dela, isso em 2022, quando esta tese tomava forma. Também, por estarem no Ensino Médio e terem como meta, na sua maioria, a participação no Exame Nacional do Ensino Médio, ficou evidente a importância de se trabalhar textos de caráter crítico e argumentativo.

Como forma de diagnosticar essas constatações, em 2022 foi criado um formulário no Google Formulários e compartilhado com duas turmas de EM da mesma escola onde ocorreu a pesquisa, uma do 2º ano e uma turma do 3º.

No formulário, foi questionado aos estudantes: “Em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa, qual é o seu foco para o 3º do Ensino Médio?”, para a qual foram dadas as seguintes alternativas: a) Estudar, ler e escrever redações para o ENEM, 17 alunos, b) Estudar e praticar a leitura, a interpretação e a escrita de textos em geral, 10 alunos, c) Estudar e praticar a oralidade/comunicação, 7 alunos, d) Aprender regras gramaticais, 9 alunos, e) Outro: especifique.

Sabe-se que o estudo das quatro habilidades de Língua Portuguesa deve ocorrer concomitantemente; o intuito com a pergunta não foi indicar algo diferente desse sentido. Ainda assim, a escolha preferencial de estudantes – ao analisar cada opção de forma isolada – se volta ao estudo para o Gênero de Redação para o ENEM, embora em segundo, e próxima a essa

alternativa, esteja o estudo de gêneros em geral (que já normalmente são – e devem ser – trabalhados ao longo do ano).

O Enem é uma das principais portas de entrada para o ensino superior no Brasil e é utilizado por inúmeras universidades como critério de seleção. A redação do ENEM, em particular, tem um peso significativo na nota final dos candidatos e pode ser decisiva para a aprovação. Portanto, é compreensível que um número expressivo de alunos (34,9%) tenha indicado um foco específico em estudar, ler e escrever redações para o Enem. Esse dado revela a conscientização dos estudantes sobre a importância do exame em sua trajetória acadêmica e profissional. Preparar-se para a escrita desse gênero é, portanto, uma necessidade real e prática para a maioria dos alunos, pois isso os coloca em uma posição mais competitiva e aumenta suas chances de sucesso no acesso ao ensino superior.

Assim, também embora 62% dos alunos neste caso não tivessem foco na redação do Enem, mas em outros gêneros ou assuntos, nenhum estudante sugeriu um outro gênero textual ainda que tivesse essa possibilidade. Embora seja crucial o ensino equilibrado das quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir), a escolha de um enfoque mais direcionado para a redação do Enem se justifica também porque ensinar a REnem, portanto, não é uma exclusão de outros gêneros ou habilidades, mas sim uma priorização estratégica que responde a uma possível necessidade imediata dos estudantes. Em um contexto educacional onde o tempo e os recursos são limitados, focar nas necessidades mais urgentes pode ser uma escolha pedagógica justificável e eficiente. Dessa forma, relevando ambos os contextos de escolha, confirmou-se a viabilidade e importância de se trabalhar gêneros cujo caráter seja crítico e a tipologia atenda a característica dissertativa e argumentativa.

A seguir, tendo as constatações sobre o formulário confirmadas, como procedimento para a geração de dados foram criados os MDG do gênero Debate Regrado, REnem e Cartilha Informativa, com base nos modelos e estruturas apresentados por Matias (2015), Carnin e Almeida (2015), Canizares, Santos e Manzoni (2019); nesse sentido, é importante salientar que existem diferentes e diversos modelos didáticos que, embora individuais, se assemelham em alguns aspectos. Os MDG também foram criados com base no método de análise textual de Bronckart (2006), a arquitetura textual, e a partir da própria experiência como docente e estudante. Desta maneira, tanto a experiência de ensino, o estudo, a leitura, quanto as dúvidas surgidas durante as aulas de Língua Portuguesa foram essenciais para a construção do modelo apresentado.

Em relação à proposta didático-pedagógica do PDG, foi feito primeiro o seu

planejamento e, então, seu desenvolvimento. No Quadro 3 está apresentado o PDG. Teve-se com isso o intuito de trabalhar com gêneros de caráter dissertativo-argumentativo para a promoção não somente de uma prática escrita responsável e ética dos estudantes, mas consciente e autônoma. Também democrática na medida em que possibilita aos sujeitos desprendidos, desse modo, pela consciência de um mundo possível afora, dar-se conta de que suas práticas linguageiras podem em si modificar-se e modificarem sua realidade social e cultural.

A partir do entendimento acerca da importância da metodologia e dos métodos empregados na realização de uma pesquisa, entende-se que não é a quantidade de materiais analisados que importa, mas sim a sua organização, análise e apresentação. Neste contexto, tem-se como corpo para análise: as RENem dos estudantes, texto inicial, final e reescrito²², pois, desde o início, foi este o propósito da investigação.

Ainda, destaco que nos momentos de intervenção foram feitos registros (audiogravados) das ações, no intuito de compilar material que auxiliasse no atendimento da finalidade desta tese. Ademais, foi criado um diário de pesquisa também audiogravado, no qual, após cada aula/etapa do PDG, foram feitos áudios sobre as impressões acerca do andamento da proposta. Junto a ele, o formulário de *feedback* dos estudantes²³ também auxiliou na reflexão sobre a pesquisa-intervenção e sobre o PDG – importante ressaltar que este material poderá ser utilizado a partir de uma triangulação dos dados de acordo com sua pertinência, mas não serão o foco da pesquisa. Em seguida, explicamos o processo de desenvolvimento do PDG.

4.3.1 O processo de desenvolvimento do PDG

O PDG teve início em agosto de 2023 e término em dezembro desse mesmo ano. O contexto de produção, conforme apresentado, envolve uma turma de 3º ano de EM e a RENem

²² É importante destacar que para o PDG a nomenclatura das produções pode ser diferente daquela normalmente utilizada (texto inicial, reescrito e final), pois a ordem se inverte. Assim, explicamos: primeiro há a escrita de um *texto inicial*, que serve como um diagnóstico da escrita dos estudantes; no caso da tese, este texto inicial foi sobre o tema das Cotas Raciais. Após o estudo do gênero e aprimoramento das capacidades necessárias, é escrito então novamente um texto, chamado de *texto final* – este serve para verificar o avanço que os estudantes tiveram da escrita inicial até a final. No nosso PDG, o tema para o texto final mudou e foi sobre Inteligência Artificial. Já o texto reescrito tem relação específica com o final, esse que já apresentou melhorias em relação ao inicial, ainda pode melhorar em uma versão reescrita – chamada de *texto reescrito* –. Isso ocorre a partir da criação de uma grade de avaliação, como uma rubrica ou critérios avaliativos, que pode promover, portanto, de fato o entendimento maior sobre o gênero abordado. Assim, a reescrita não vem após a versão inicial, mas sim, após a versão final.

²³ Ao final do PDG, foi disponibilizado um questionário semiestruturado como um espaço para os alunos compartilharem suas impressões acerca das oficinas e do Projeto.

e será comentado a seguir. Abaixo, no Quadro 3, está sua apresentação e as capacidades de linguagem principalmente acionadas em cada oficina.

Quadro 3 - Atividades desenvolvidas no PDG – agosto a dezembro²⁴.

Oficinas desenvolvidas no PDG - RENem		Principais capacidades de linguagem acionadas				
		CA	CD	CLD	CS	CM
Contexto de produção	Estudo e produção do gênero debate regrado. Duração: 10 períodos.	X	X	X	X	X
Oficina 1: Produção inicial	Produção escrita da redação (Apêndice F). Duração: 2 períodos.	X				
Oficina 2: Leitura	Leitura de redação e discussão sobre a temática “Inteligência artificial na educação”. Duração: 2 períodos.		X		X	
Oficina 3: Caracterização do gênero RENem	- Caracterização do gênero RENem e retomada das estratégias argumentativas; - Comparação com outros gêneros de mesma tipologia. Duração: 4 períodos.		X	X	X	X
Oficina 4: Leitura e análise	Exercícios de leitura e análise linguística. Duração: 2 períodos.			X		
Oficina 5: Leitura e análise	Leituras relacionadas ao tema da IA/RENem. Duração: 4 períodos.		X	X	X	
Oficina 6: Produção Final	Escrita da produção final (Apêndice G). Duração: 2 períodos.	X				
Oficina 7: Produção da grade de avaliação	- Sistematização dos conteúdos trabalhados; - Co-construção da grade de avaliação (professora e alunos) (Apêndice H) – com base nos critérios estabelecidos pela Cartilha de Redação do Enem. - Duração: 2 períodos		X	X	X	X
Oficina 8: Reescrita da produção final	- Troca das produções em pares, correção a partir da versão final e da grade de avaliação e apontamentos; - Reescrita do texto. Duração: 4 períodos.	X	X	X	X	X
Oficina 9: Produção e divulgação da cartilha de informação	Criação de cartilha informativa a ser divulgada na escola. Duração: 4 períodos.	X	X			X

Fonte: Autoria da pesquisadora.

O PDG foi iniciado a partir do filme “O grande debate” (2007), ação empregada com o objetivo de instigar e causar interesse nos estudantes sobre a argumentação. A narrativa do

²⁴ O PDG levou mais tempo do que o previsto para ser finalizado, pois alguns empecilhos surgiram no caminho, tais como a obrigatoriedade de trabalho com a apostila destinada pela Secretaria de Educação do Governo do Rio Grande do Sul e impressa pela direção; a grande quantidade de falta de alunos nas aulas; e o fato de que eu fui a professora regente da turma, com isso, precisei destinar aulas para organização de Gincana, de ensaio e organização para o 25 em Dança (evento da escola), para organização do Conselho da turma, dentre outras atividades.

filme se passa na década de 1930, nos Estados Unidos, e aborda a história real de uma equipe de debate formada por estudantes negros da Universidade Wiley, uma instituição historicamente negra, sob a liderança do professor Melvin B. Tolson. A trama destaca o desafio dos alunos em conquistar reconhecimento acadêmico em um período marcado pela segregação racial e pelo preconceito institucionalizado.

O filme enfatiza a luta pela igualdade racial e pela justiça social, temas que ecoam no contexto brasileiro atual das cotas raciais, ao mostrar como os estudantes negros enfrentam adversidades e provam sua capacidade em um ambiente universitário predominantemente branco. A escolha dessa temática para a primeira proposta visou promover uma reflexão crítica entre os alunos sobre as questões raciais e o papel das cotas na democratização do acesso ao ensino superior, estabelecendo uma ponte entre o contexto histórico do filme e a realidade contemporânea do Brasil.

Assim, o debate foi escolhido como gênero de trabalho para contextualizar a atividade, em primeiro lugar, porque os estudantes demonstravam um envolvimento ativo em discussões acaloradas dentro da sala de aula, especialmente quando o tema central era polêmico, seja relacionado à esfera escolar ou a questões mais amplas. Em segundo lugar, percebi uma certa despreocupação da turma com problemáticas sociais relevantes, como o racismo, ou questões contemporâneas, como o uso deliberado de inteligência artificial em diversas áreas, principalmente no contexto educacional. A relação do filme, dessa forma, com o debate, é especialmente pela temática e porque são realizados e estudados debates na produção fílmica, o que poderia impulsionar os estudantes a debaterem, e o objetivo de ambos no PDG foi trabalhar tanto o tema racismo quanto entender o processo de argumentação.

Diante disso, o intuito ao propor o debate sobre cotas raciais, inspirado pelo filme, foi incentivar os alunos a refletirem de maneira crítica e aprofundada sobre essas questões. Ao relacionar o debate com a temática do racismo e sua implicação no acesso à educação superior, e ao trazer o uso da inteligência artificial como outro ponto de reflexão. A proposta objetivou promover, então, uma conscientização mais abrangente sobre o impacto social dessas questões, exercitando o pensamento crítico e a argumentação da turma, por meio da articulação de ideias sobre temas que, muitas vezes, passam despercebidos ou são tratados de maneira superficial em seu cotidiano.

As aulas seguintes tiveram como intuito o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes sobre dois temas principais: como produção inicial, a temática utilizada foi a IA e a educação, e para o debate final, a temática alvo: as cotas raciais. Para tanto,

a turma foi dividida em três grandes grupos – um a favor dos temas, outro grupo contra e a audiência (os avaliadores do debate). No decorrer das aulas, os alunos tiveram contato com os textos-base que tinham a ver com esses temas.

No entremeio, estudamos as características de um debate regrado, o que o diferencia de outros tipos de debate, conforme Coppola e Dolz (2020) (vide seção 3.1.4.1 desta tese), além de estudarmos sobre as estratégias de argumentação e criarmos também uma grade de avaliação para o segundo debate a partir de todo o estudo empregado.

A partir desse contexto e de leituras diversas sobre os temas, processo desenvolvido em 10 períodos, os alunos foram levados à sua primeira escrita da REnem e foi iniciada a primeira oficina do PDG, a produção inicial sobre as Cotas Raciais (Apêndice F), que ocorreu em dois períodos. Tratou-se, nesse caso, de uma forma diferencial de buscar trabalhar com o gênero REnem sem cair na “simples aplicação de um modelo”, uma vez que houve uma discussão em torno dos temas com base em diferentes textos e em diferentes estratégias de argumentação.

Nesse sentido, a prática e o entendimento da importância da noção de letramento em um PDG foram essenciais, isso porque o intuito com a pesquisa, desde o início, foi possibilitar aos alunos uma vivência crítica por meio da escrita, ainda que com o objetivo de ajudá-los no estudo e conhecimento de um gênero que seja tido como “batido” e/ou “superficial”. Neste caso, com o debate como forma de contextualização do PDG, tentei – como pesquisadora – “fugir” desse clichê e possibilitar de fato conhecimento, estudo e acima de tudo discussão interativa e compartilhada entre os estudantes, que os fizesse refletir de fato sobre os temas trabalhados e que isso os fizesse evoluir, portanto, no desenvolvimento de suas capacidades.

A partir desse processo, as aulas de redação tiveram uma base sólida de discussão e de conhecimento da temática. Faltava, a partir de então, gerar o conhecimento sobre o funcionamento e estrutura do gênero REnem, como identificado nas produções iniciais dos estudantes. Outrossim, ficou evidente que o estudo do gênero debate regrado pôde servir como alicerce de escrita, já que propiciou aos alunos o exercício tanto da leitura, quanto da argumentação oral, que, como vimos durante as aulas, também envolve elementos linguísticos da ordem escrita, servindo como base para os procedimentos que viriam a seguir no PDG.

Na oficina 2, em dois períodos, foi lida uma redação do Enem sobre a temática “Inteligência artificial na educação” e realizamos uma discussão a partir da reflexão escrita dos estudantes. Na oficina 3, a partir do exame detalhado da estrutura da REnem, fomos compreendendo suas características principais, no que se aproximavam e se distanciavam de outros gêneros – momento em que retomamos outros textos lidos para comparação e discussão.

Também, nesse processo, em quatro períodos, retomamos as estratégias de argumentação a partir dos textos, para estudo com os alunos de como elas são utilizadas como forma de comprovação de um argumento.

A oficina 4 serviu, que ocorreu em dois períodos, como uma forma de exercitar tanto a leitura quanto a análise linguística dos estudantes por meio de uma atividade prática de escrita, em que colocaram em prática o estudo feito até então, inclusive acerca da coesão textual.

Na oficina 5, em quatro períodos, fizemos mais leituras relacionada à REnem, como forma de sistematização, e na oficina 6 os alunos puderam realizar a sua produção final individual a partir da proposta de redação apresentada no Apêndice G, agora com propriedade e conhecimento do funcionamento do gênero estudado – tal processo, assim como na produção inicial, levou dois períodos.

Na oficina 7, em dois períodos, produzimos a grade de avaliação de forma conjunta no quadro, em que fui solicitando aos alunos aquilo que eles consideravam (a partir das competências avaliadas no Enem) como mais importante da avaliação.

Para a oficina 8, em quatro períodos, os alunos avaliaram as redações dos colegas a partir da troca das produções em pares, e, a partir dos apontamentos deles, bem como da revisão da professora, foi elaborada a reescrita da produção final com entrega para a próxima aula.

Na última oficina, a 9, foi proposta uma atividade aos alunos em quatro períodos e momentos à distância também. Eles foram separados em quatro grandes grupos para construir um material informativo sobre a REnem. Um grupo ficou responsável pela apresentação da Cartilha de Informação, juntamente com a diferenciação de um artigo de opinião para uma REnem. Outro grupo ficou responsável pela apresentação da escrita da introdução, outro grupo pela apresentação do funcionamento do desenvolvimento e o último grupo pela apresentação da conclusão. A atividade foi desenvolvida já próximo ao final do ano letivo, na penúltima semana de aula, e por isso contou com apenas quatro períodos. A compilação do material e apresentação final em uma Cartilha Informativa ficou por minha conta e de duas alunas da turma, que se dispuseram mesmo após o fim do ano letivo.

Nesse caso, os estudantes criaram o material para disponibilizar à escola e para ser a produção deles – a partir dos seus próprios textos – extrapolando as paredes da sala de aula. Para sua criação, foram utilizadas plataformas gratuitas de criação de conteúdo digital, como *Canva*, que foi sugerida pelos estudantes. Para além disso, a cartilha “fecha” o PDG ao buscar evidenciar a prática social compartilhada, que retorna ao social como forma de auxílio a estudantes em geral da escola e outras comunidades que tenham interesse de estudar e conhecer

este gênero.

Outrossim, concernente a esta tese, voltar-se ao ensino de um gênero textual em que a argumentação é o principal fator, com isso, ao abordar temáticas socioculturais polêmicas sobre as quais é preciso refletir, tem-se nela união de interesses comuns à pesquisa-intervenção. Trata-se, justamente, de uma intervenção que procura, a partir da análise e avaliação de redações a partir de um dispositivo didático pedagógico, desenvolver diferentes capacidades de linguagem para que a transformação não seja apenas momentânea e pontual, mas para que transforme o restante das experiências dos estudantes envolvidos na pesquisa.

Desse modo, foi trabalhado também com o gênero debate regrado, anteriormente à REnem, por entendermos que a realização de debates em sala de aula permite que os estudantes aprendam a utilizar a língua de forma mais efetiva, pois precisam selecionar e organizar informações, escolher as palavras adequadas para argumentar e apresentar ideias com clareza e coerência.

Além dessa organização, sobre o processo de geração dos dados, cabe ressaltar que o PDG levou mais do que o tempo previsto para ser realizado, já que o calendário e as atividades escolares foram respeitados. Eventos escolares e atividades pedagógicas acarretaram a ampliação do tempo inicialmente pensado, o que, de certa forma, prejudicou um pouco o desenvolvimento por completo do projeto e a geração dos dados.

No intuito de oferecer rigor ao estudo que se desenvolve, apresento os procedimentos utilizados para a análise das redações.

4.3.1.1 A cartilha informativa no contexto do PDG

Esta seção tem como intuito discutir o processo de construção da cartilha com a turma. A cartilha (Apêndice E) foi criada como último movimento da pesquisa, no período de novembro a dezembro de 2023, e alinha-se às expectativas daquilo que é indicado pelo PDG, que é, além de promover diferentes aspectos de letramento dos alunos, possibilitar o retorno à prática social da proposta textual desenvolvida. Cada vez mais entendemos que aquilo que fica restrito somente às quatro paredes da sala de aula não direciona tanto a atenção dos alunos nem os motiva tanto quanto para as atividades que significam a eles, que fazem parte de uma intenção e de um objetivo e que igualmente valorize os conhecimentos por eles obtidos.

Além disso, Guimarães e Kersch (2012) já pontuavam que o ensino não deve se tratar como uma troca: de um gênero ao outro. Mas que ocorre com a intenção de provocar

conhecimento, identifica da ordem das características composicionais; trata-se de compreender um gênero, conhecê-lo, apropriar-se dele, mas para poder agir em outras práticas sociais também; como o que fizemos neste PDG. Além disso, acrescentamos que esse momento de criação promove o protagonismo da turma em um contexto reflexivo e colaborativo; é um espaço e momento que eles podem aliar conhecimento e criatividade para agir socialmente por meio da linguagem.

No âmbito do desenvolvimento do PDG, foi importante a criação desta cartilha como esta forma de, então, trazer a produção dos estudantes para um outro gênero e com um outro propósito, o de informar e compartilhar com outros estudantes aquilo que diz respeito à REnem.

Considerando a proposta do PDG, ao observar todas as suas etapas, surgiu a ideia de propor à turma a criação da cartilha como produto. O material, dessa forma, poderia ser utilizado por outros estudantes e professores e por mim mesma. O planejamento e a organização foram realizados sempre em consenso com a turma. O *design* principalmente, dada a escolha das cores, foi desenvolvido por dois alunos, representantes da turma que se dispuseram ao trabalho. Todavia, o conteúdo foi coletado a partir de seis grupos, que ficaram responsáveis por selecionar as informações e organizá-las textualmente de modo a trazê-las para o contexto educacional.

Um grupo ficou responsável de construir uma diferenciação entre REnem e o artigo de opinião e sobre a tipologia argumentativa, exigida no Enem; outro ficou responsável sobre explicar as competências analisadas na REnem e as estratégias argumentativas; outro grupo ficou responsável pelas informações sobre a introdução; outro sobre o desenvolvimento; outro sobre a conclusão; e outro grupo sobre sugerir ideias sobre organização textual. Cada grupo ficou responsável por guardar as fontes de onde as informações foram retiradas para construir as referências ao final da cartilha.

De acordo com a turma, eles nunca estudaram um material como uma cartilha. Discutimos, assim, nas aulas os propósitos da cartilha – em geral, eles sabiam que servia para informar as pessoas sobre algo e que envolvia muitos aspectos visuais, e eles tiveram um tempo para buscar exemplos e modelos na internet a partir dos seus aparelhos celulares para comentarmos.

Nesse processo, construí também um terceiro MDG (Apêndice D), sobre a cartilha, que foi compartilhado e analisado com a turma. A partir desse estudo, a turma foi capaz de elencar aspectos importantes que foram observados na criação da cartilha, como: principalmente que o texto deveria ser objetivo, atrativo e que uso de imagens, quadros, figuras e linguagem simples

seriam características importantes. Para a busca de informações sobre a REnem, os alunos puderam utilizar tanto os slides trabalhados com eles em sala de aula, quanto textos e vídeos retirados da internet.

Como mediadora do processo, orientei, ao passo em que a criação ocorreu, os alunos na pesquisa, sanar dúvidas e sugerir melhorias de texto e/ou gráficas, além de fazer uma correção final observando os aspectos gramatical e ortográfico.

Dessa forma, a cartilha apresenta uma estrutura funcional e informativa, começando com uma capa simples que contextualiza a produção. O conteúdo aborda desde a importância do Enem até detalhes sobre os gêneros, como a diferença entre a REnem e o artigo de opinião, e uma explicação sobre o texto dissertativo-argumentativo. No entanto, algumas seções poderiam ser mais detalhadas, como a inclusão de exemplos práticos e informações adicionais sobre programas como ProUni e SISU. Os critérios de avaliação e competências da redação são mencionados, mas também carecem de exemplificação. Além disso, os alunos destacaram estratégias argumentativas e aspectos que podem zerar a redação, embora algumas partes possam parecer confusas devido ao aglomerado de informações.

Nas páginas seguintes, são explorados os elementos estruturais da redação, como introdução, desenvolvimento e conclusão, com ênfase na proposta de intervenção. Os alunos utilizaram conceitos como “encaminhamento argumentativo” e “agente, ação, meio/modo, finalidade e detalhamento”, que não foram previamente trabalhados em sala, mas que eles trouxeram de pesquisas externas. Apesar de solicitar que mais redações fossem analisadas como exemplos, apenas uma foi utilizada, devido à relutância dos alunos em compartilhar seus textos. A cartilha também inclui uma seção motivacional, sugerida pelos próprios alunos, que reforça o engajamento e a preocupação com o público-alvo. Por fim, as referências utilizadas foram listadas, mas a inclusão de *links* para redações bem avaliadas, como solicitado, não foi realizada.

Entendo que há pontos fracos como os que destaquei e outros que percebi posteriormente, conforme análise de alunos que tive no ano de 2024, como a questão gráfica que poderia ser mais bem explorada, ter um número maior de páginas sem condensar muita informação em uma mesma página, para detalhar melhor, utilizar mais imagens e gráficos, trazer mais exemplos etc.

Considerando todo o tempo com essa produção, é importante relatar que foi complexo, pois nem sempre todos os estudantes participaram das etapas de construção. Em alguns momentos, eles deixavam o trabalho para a pessoa mais responsável do grupo – o que inclusive

gerou atraso na entrega da atividade proposta, visto que nossa ideia era produzir e apresentar ainda em 2023 na escola; faltaram muito nas últimas aulas também. Além disso, como expliquei na metodologia, muitos foram os desafios, posto que a escola estava com várias atividades diferenciadas de final de ano e que tínhamos que balancear o projeto com o estudo de apostilas vindas do estado. Embora trabalhoso, foi um processo positivo em geral.

Mais do que um produto, este projeto dentro do PDG exemplifica, esperamos, o poder transformador de um ensino que valoriza a criatividade, a autoria e o envolvimento dos alunos em todas as etapas do aprendizado de forma a fortalecer o letramento. De acordo com Guimarães e Kersch (2012), os estudos sobre letramento transformam a educação ao destacar a prática social como eixo central do currículo, em detrimento de enfoques predominantemente teóricos e formais. Assim, embora o gênero seja empregado como um recurso pedagógico, sua aplicação deve estar ancorada no contexto da produção textual, sendo a prática social o elemento que direciona o ensino do gênero, e não o inverso. Por isso, a partir do objetivo primeiro de auxiliar os estudantes no conhecimento da REnem, dada as possibilidades que pode fornecer, pensar também num momento outro de análise, de produção, como a criação da cartilha, foi importante.

Nesse sentido, a última seção deste capítulo traz uma síntese das respostas ao formulário respondido pela turma, onde eles puderam expressar suas opiniões e percepções sobre o PDG.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS REDAÇÕES

Além de haver a questão da frequência de alunos e de entrega ou não de material, foram elaborados critérios de inclusão e exclusão para análise das produções. Foram apenas incluídas na análise as produções dos estudantes que participaram de pelo menos 75% das oficinas²⁵ do início ao fim, que entregaram o TCLE assinado, que realizaram as três produções escritas e cuja letra é de fácil entendimento. Os estudantes que entregaram atividades atrasadas ou que saíram da turma/escola antes do final da intervenção tiveram suas produções excluídas do corpus de análise. Com isso, foi feita a análise de 10 redações.

Eles são mencionados nesta tese como A1, A2, A3, ..., A10 mais as iniciais fictícias de nomes, então, teremos, por exemplo, os códigos: A1BP, A2BG, A3GP, ..., A10YR. Como motivo de organização e compilação do material, são analisadas as redações de três alunos nas

²⁵ Nenhum estudante participou de todas as aulas.

três versões – o que totaliza o número de nove redações analisadas. As redações dos outros sete alunos são analisadas de forma mais abrangente, como apresentamos nos resultados e discussão. Para a seleção das três redações, levamos em conta o fato de demonstrarem maior aprimoramento das capacidades de linguagem, a devolutiva da nota obtida pelo estudante na REnem em 2024, compartilhada através do formulário de *feedback*, a diversidade no desempenho deles e consistência na participação e engajamento durante as aulas. Também é importante destacar que trechos retirados tanto de redações quanto de formulários têm seus textos apresentados entre aspas e em itálico, e quando necessário negrito.

Sendo assim, as produções foram analisadas de acordo com os pressupostos da Arquitetura Textual (Quadro 4) de Bronckart (2006) e da Linguística textual²⁶. Conforme esse autor, é importante compreender os parâmetros que podem influenciar o contexto de produção de um novo texto e ter conhecimento dos elementos da arquiteitualidade.

Quadro 4 - Elementos de análise da Arquitetura Textual.

Ação de linguagem e representações do agente	Os três níveis da arquitetura textual
1. Parâmetros objetivos do mundo físico: • Emissor, eventual co-emissor, espaço/tempo da produção do texto.	1. Infra-estrutura textual: planejamento geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequências;
2. Parâmetros do mundo social e subjetivo: • Quadro social da interação, papel do enunciador, papel dos destinatários, objetivo, ou seja, valores, normas e regras que regem a comunicação.	2. Coerência temática dos mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal.
3. Outras representações da situação e dos conhecimentos da pessoa.	3. Coerência pragmática dos mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa e de modalização: vozes e marcação das modalizações presentes no texto.

Fonte: Criado pela autora com base em Bronckart (2006, p. 146-147).

Podem ter três aspectos que influenciam o quadro da produção de linguagem. O plano amplo do contexto sociointeracional da ação de linguagem leva em conta os aspectos de dois outros contextos: o físico e o sociossubjetivo. No primeiro, estão envolvidos o agente, ou seja, a pessoa real que produz o texto (oral ou escrito), o ouvinte ou leitor, o ambiente físico e o momento de produção, seja o momento histórico ou a extensão do tempo em que é produzido. No segundo contexto, se vê a posição social tanto do agente quanto do ouvinte/leitor na

²⁶ A Linguística Textual é considerada uma das vertentes modernas da Linguística e tem como foco principal a análise dos textos de forma mais ampla, ultrapassando os limites da simples unidade textual. Essa abordagem se dedica especialmente a compreender os processos envolvidos na produção, recepção e interpretação dos textos, valorizando a presença do sujeito e o contexto comunicativo em que esses textos são inseridos. Nas análises, utilizaremos conceitos e noções como os de coesão, coerência, referenciação, textualidade, dentre outros.

interação comunicativa, que papel se atribui ao agente para que ele o seja e que papel é atribuído ao ouvinte/leitor para ser considerado o destinatário, e qual o objetivo da interação/em que formação ela se inscreve. Na inscrição de outras representações que podem ser identificadas, há a evidência de conhecimentos disponíveis no agente que se referem à temática expressa no texto, ou seja, a uma macroestrutura semântica dada a partir de referente indicativo no texto.

No âmbito da Arquitetura Textual, o nível mais profundo é o da infraestrutura: a forma como o texto é apresentado, o que é possível devido aos tipos de discurso e tipos de sequências. Sobre os tipos de discursos, entende-se que cada um é composto de aspectos linguísticos específicos da composição de cada gênero textual; essas formas, porque dependem dos recursos morfossintáticos de uma língua, podem possuir número limitado dentro do sistema linguístico, mas elas entram na composição de todo e qualquer texto, uma vez que o que determina seu uso é o contexto em que são utilizadas.

Então, se o conteúdo temático do texto se liga a fatos passados ou futuros, a organização do discurso é evidenciada pela disjunção entre o mundo discursivo e as coordenadas que dizem respeito ao contexto físico da produção textual; e tal discurso será da ordem do narrar, marcado linguisticamente por recursos como: ontem, era uma vez, um dia etc., que situam os personagens no espaço-tempo da narrativa. Com isso, não há necessidade de situar um espaço-tempo da ação da própria produção do texto, logo, é um narrar autônomo.

Todavia, se o conteúdo temático se liga às coordenadas de produção do agente, acessível à ação de linguagem como um todo, o discurso aponta elementos de conjunção entre um e outro; e o discurso será da ordem do expor, pois tem um “eu” se expondo, nas suas condições exatas de produção textual (Bronckart, 2006). Assim, há uma ideia de implicação, de envolvimento, ao invés de autonomia, e há elementos discursivos que marcam a interação entre o agente e o ouvinte/leitor diretamente (Bronckart, 2006). Os recursos linguísticos podem ser: nesse momento, contudo, portanto, etc., os quais demonstram essa implicação.

Nesse sentido, se o eixo temático não tiver relação com o agente no momento de produção textual (disjunção), o mundo discursivo será teórico, narrativo e autônomo (Bronckart, 2006). Contudo, se o eixo temático indicar essa relação (conjunção), ele será discurso interativo expositivo e implicado (Bronckart, 2006). Tais aspectos formam, portanto, quatro tipos de discurso: narração, discurso teórico, discurso interativo e relato interativo, os quais podem se articular por encaixamento, em que um se encaixa ao outro, mas mantém-se uma relação de subordinação através de marcas textuais, e por fusão, pela qual eles se integram, se associam uns aos outros a partir de modalidades que variam.

Já quanto ao tipo de sequências, como indicadas por Bronckart (2006), podem ser: narrativa, injuntiva, descritiva, argumentativa, expositiva e dialogal-conversacional. Logo, a sequência diz respeito ao modo de organização linear e planejamento do conteúdo temático apresentado em uma produção, que, juntamente com os tipos de discurso, contribui para organizar a infraestrutura de um texto.

O segundo aspecto, que diz respeito aos mecanismos de textualização, disponibiliza articulações lógicas, temporais e hierárquicas para a estrutura do conteúdo temático. Eles variam, logicamente, de acordo com a função, a sequência e o tipo de discurso presentes em um determinado texto. A conexão diz respeito à marcação das articulações do conteúdo temático, aos organizadores textuais; a coesão nominal, por sua vez, tem como função introduzir temas, personagens e assegurar a referenciação e a continuidade, progressão, na sequência do texto; e a coesão verbal assegura a organização evidenciada pelos tempos verbais, que asseguram a organização temporal e hierárquica dos acontecimentos, estados ou ações.

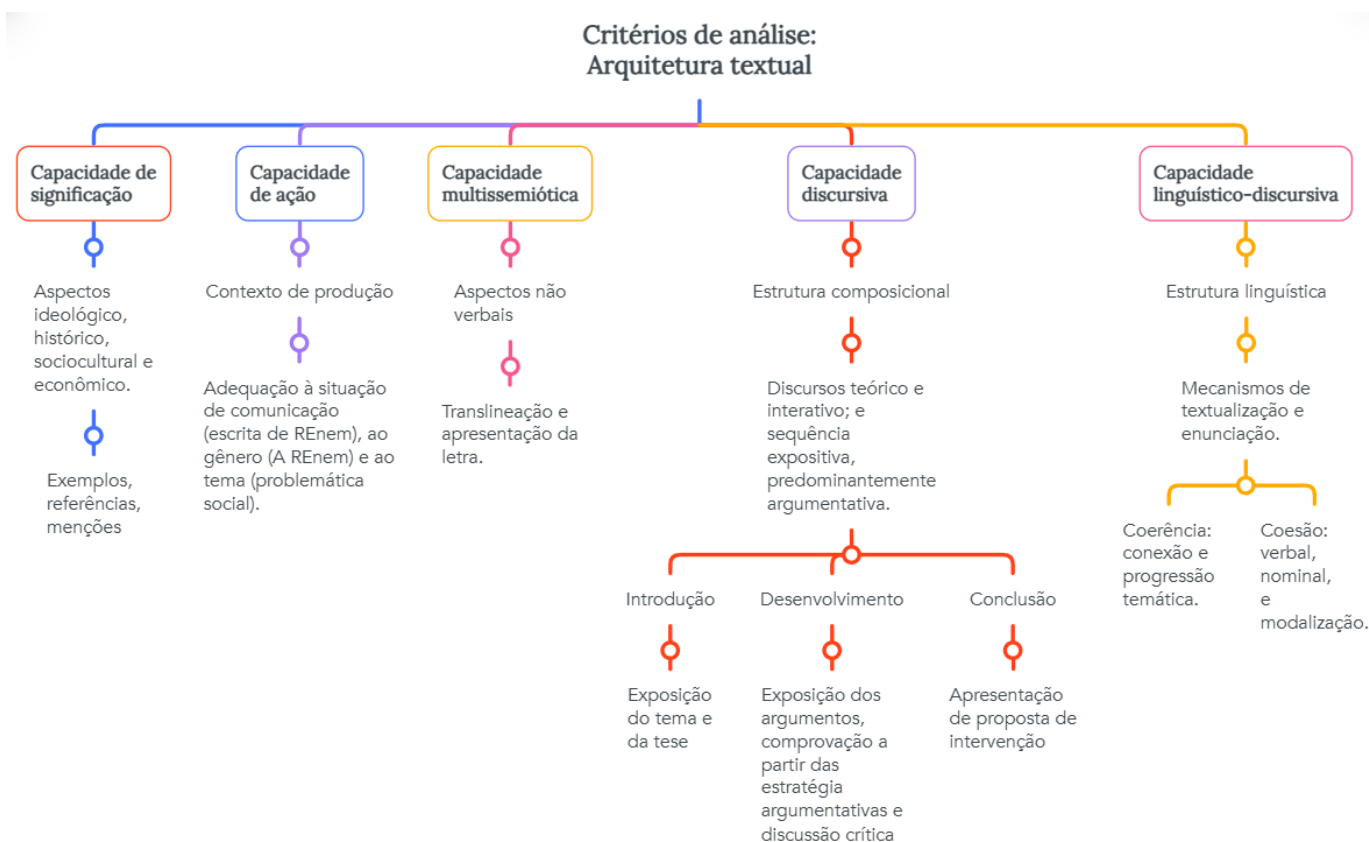
O nível mais superficial de análise, segundo Bronckart (2006), é o da coerência pragmática dos mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa e de modalização. Isso porque eles estabelecem a coerência textual no contexto comunicacional de uso dos elementos linguísticos e explicita avaliações (julgamentos, sentimentos, opiniões) que podem ser realizadas a partir de outro aspecto do conteúdo temático. Dessa maneira, as vozes são aquelas que possuem a responsabilidade daquilo que é enunciado e se dividem em três: a) voz do autor empírico (quem é responsável pela produção textual e que comenta ou avalia o conteúdo temático); b) vozes sociais (de pessoas ou instituições sociais que são mencionadas por realizarem avaliações sobre o conteúdo temático); c) vozes de personagens (pessoas ou instituições que se implicam como agentes dos acontecimentos) (Bronckart, 1999).

Os modalizadores são elementos que traduzem a partir das vozes as avaliações que são formuladas sobre o conteúdo temático (tempo verbal no futuro do pretérito, certos advérbios, certas frases impessoais etc.) (Bronckart, 2006), são elas: epistêmicas, quando a avaliação do tema é feita sobre valores de verdade e as marcas se disponibilizam em casos como “certos, possíveis, prováveis, evidentes” etc.; deônticas, quando a avaliação se pauta em valores e regras da sociedade, cujas marcas linguísticas podem ser “necessárias, desejáveis, permitidas” etc.; apreciativas, quando a avaliação ocorre pelo próprio agente como “boas, más” (infelizmente, felizmente, estranhamente etc.); pragmáticas, quando contribuem as avaliações para responsabilizar alguém, explicando suas intenções, e podem ser marcadas por auxiliar como “querer” etc. (Bronckart, 2006).

Por último, sob a architextualidade apresentada, uma análise a nível semântico será realizada, a partir de avaliações, tensões e identificação das capacidades de linguagem evidenciadas nos textos produzidos pelos estudantes. Com isso, será possível compreender os aspectos sociolinguísticos, discursivos e contextuais de produção dos textos, dar-se conta dos parâmetros que podem exercer influência sobre a organização de um texto, bem como verificar se o PDG empregado será viável ou não para o aumento das capacidades de linguagem de estudantes. A perspectiva é a de identificar e empregar formatos de interação que propiciem tanto o desenvolvimento social, ético e crítico quanto cultural, responsável e linguageiro dos envolvidos, uma vez que os gêneros se constituem como a ocasião da mediação formativa de linguagem.

Assim sendo, sintetiza-se a forma de análise das produções a partir do seguinte esquema disposto na Figura 11:

Figura 11 - Rubrica de avaliação das produções.



Fonte: Autora da pesquisa.

O critério que se relaciona com as capacidades de ação é o de contexto da produção, em que será analisado se o texto se adequa ou não à situação de comunicação (ao gênero e ao tema

apresentado). Já as capacidades discursivas correspondem ao discurso teórico e interativo, assim, será analisado se o texto possui sequência expositiva predominantemente argumentativa e se foi desenvolvido a partir da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão.

Em relação às capacidades linguístico-discursivas, serão analisados os mecanismos de textualização e enunciação, como a coerência e a coesão do texto. Referente às capacidades de significação, os aspectos ideológicos, culturais, sociais e históricos serão analisados conforme a presença ou não de menções externas, repertório social e uso de referências, e conforme também a própria concepção adotada na tese do texto. Por último, o critério que envolve as capacidades multissemióticas diz respeito à análise das diferentes semioses presentes no texto, especialmente os aspectos não-verbais, como a translineação, apresentação da letra e a forma como esses elementos contribuem para a construção do significado total.

Os critérios de análise foram, portanto, elaborados com base na Arquitetura Textual, que por sua vez busca desenvolver as capacidades de linguagem. Para a elaboração desses critérios, levamos em consideração todas as cinco capacidades de linguagem e a forma como se relacionam ou podem se relacionar com o gênero de texto estudado; o que somente foi possível após a criação do MDG (Apêndices B, C e D). A partir da análise com base nesses critérios e na comparação entre as três versões das REnem, além de em outros aspectos que forem relevantes às análises, entendemos que será possível verificar a contribuição da organização do projeto realizado e se resultou no desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Assim, os resultados obtidos são apresentados a seguir com o intuito de proporcionar uma compreensão aprofundada da análise.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresento as análises das dez redações iniciais, reescritas e as redações finais. As análises foram feitas a partir dos critérios de avaliação descritos na seção 4.4, conforme a Arquitetura Textual de Bronckart (2006). O objetivo é verificar quais capacidades de linguagem se modificaram e/ou foram ampliadas ao longo do desenvolvimento do PDG.

Neste movimento, este capítulo está dividido em três grandes subseções, a análise das redações; a apresentação da cartilha informativa criada pelos estudantes no contexto do PDG; e o *feedback* dos estudantes sobre o projeto. A partir disso, primeiramente, são apresentadas as análises das redações.

5.1 ANÁLISE DAS REDAÇÕES

Esta subseção se divide em três momentos: análise das redações iniciais, análise das redações finais e análise das redações reescritas. Para tanto, são mobilizados os textos de Koch e Elias (2016), Bronckart (1999; 2006), Koch (2001; 2002), Costa Val (2006), Vidon (2012), Rupp (2014) e outros.

5.1.1 Análises das redações iniciais

Inicialmente, a motivação de escrita da primeira redação surgiu do debate realizado em aula com os estudantes, em que discutimos sobre os temas da IA na Educação e das Cotas Raciais, e dos estudos feitos sobre a argumentação. Nesse sentido, a primeira proposta (Apêndice F) elaborada foi sobre as Cotas Raciais, em que os alunos precisaram argumentar sobre o seu ponto de vista em relação ao tema: “A problemática atual em torno das cotas raciais”. O texto base indicava o seguinte:

Tal problemática reflete um debate complexo e multifacetado que abrange questões de justiça social, inclusão e equidade. Enquanto defensores argumentam que as cotas representam um passo essencial para corrigir desigualdades históricas e proporcionar oportunidades antes inacessíveis para grupos marginalizados, críticos levantam preocupações sobre a possibilidade de perpetuar divisões étnicas, questionando a validade dos critérios de seleção e os potenciais efeitos colaterais, como a estigmatização. Nesse contexto, a análise aprofundada das políticas de cotas raciais se faz fundamental, considerando não apenas seus impactos imediatos, mas também seu papel na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e igualitária (Apêndice F).

Com esse texto como base, meu objetivo era levar os alunos a refletirem, no momento

da escrita, sobre a complexidade e a profundidade das políticas de cotas raciais, não apenas como uma solução imediata, mas como uma ferramenta de transformação social de longo prazo. A partir disso, os estudantes foram desafiados a pensar: de um lado, o papel das cotas na correção de desigualdades históricas e na promoção da inclusão; e, de outro, as críticas que levantam preocupações sobre possíveis divisões étnicas e a estigmatização de indivíduos beneficiados pelas cotas.

Ao incentivar essa reflexão escrita, tendo já como base o debate regrado realizado, esperava que os alunos desenvolvessem um senso crítico mais apurado pela compreensão de que políticas públicas, como as cotas, são complexas e exigem uma análise que vá além das aparências. O exercício de escrita, então, teria como propósito fazer com que eles ponderassem os impactos reais dessas políticas em uma sociedade que busca ser mais inclusiva e igualitária, em que poderiam o papel do sistema educacional e o lugar das cotas na construção de um futuro com mais justiça social. Tal abordagem e entendimento têm relação direta com as capacidades de significação dos estudantes a partir de repensar a estrutura sociocultural e histórica da temática levantada.

Após toda a contextualização pela realização dos debates, os alunos foram levados a realizar sua primeira produção escrita pensando naquilo que eles conheciam e sabiam sobre a REnem. Aqui realizo um adendo: como professora, logo no início do ano tenho costume de retomar conceitos com os alunos com vistas a trabalharmos melhor nas aulas de Língua Portuguesa, um deles é a diferenciação entre gênero de texto e tipologia textual – na aula em ocasião, ficou evidente que os alunos não possuíam essa distinção abstraída. Posteriormente, quando os convidei para participar do formulário diagnóstico e mencionei o projeto, os alunos demonstraram não ter entendimento de que a REnem se tratava de um gênero de texto específico.

Para eles, bastava que escrevessem um texto e isso seria, portanto, a sua REnem, mas ao longo dos debates e das aulas que tivemos, em diversos momentos eu mencionava a redação do Enem e seu caráter argumentativo, que deveria demonstrar o ponto de vista dos estudantes acerca de uma problemática de caráter social do Brasil e no que isso se aproximava dos debates que estávamos construindo. Acredito que esse “link” tenha auxiliado muito na primeira produção escrita, uma vez que antes dos debates eles “não sabiam” (ou não estavam conscientes sobre) o que era argumentar com propriedade, nem conheciam as estratégias argumentativas. Todavia, características como essas se demonstraram presentes em sete das primeiras produções – ainda que não soubessem todas as características mais detalhadas da REnem, sobre essas eles desenvolveram conhecimento já nos debates.

Assim sendo, nesta primeira produção, em dois períodos os alunos foram desafiados a escrever um texto de 15 a 30 linhas sobre as cotas raciais.

O Quadro 5 apresenta a análise de todas as 10 redações de modo abrangente.

Quadro 5 - Análise geral das produções iniciais: tema - as cotas raciais.

Capacidades Descrição Critérios			Nº de textos	Participantes
Capacidades de ação	Adequação ao gênero REnem.	O texto adequa-se ao gênero.	0	
		O não se adequa ao gênero.	10	A1BP; A2BG; A3GP; A4GR; A5GF; 6LA; A7NL; A8PS; A9TB; A10YR.
	Adequação à situação de comunicação	O texto discute apenas sobre o problema social e não foge do tema.	8	A1BP; A2BG; A4GR; A5GF; A6LA; A7NL; A9TB; A10YR.
		O texto não discute apenas sobre o problema social ou tangencia o tema.	2	A3GP; A8PS;
Capacidades discursivas	Título	O texto apresenta título.	2	A2BG; A10YR.
		O texto não apresenta título.	8	A1BP; A3GP; A4GR; A5GF; A6LA; A7NL; A8PS; A9TB.
	Introdução	Apresenta boa exposição do tema.	7	A1BP; A2BG; A4GR; A5GF; A7NL; A9TB; A10YR.
		Não apresenta exposição do tema ou o faz de forma superficial.	3	A3GP; A6LA; A8PS;
		Apresenta tese declarativa (positiva ou negativa).	0	
		Não apresenta tese declarativa.	10	A1BP; A2BG; A3GP; A4GR; A5GF; A6LA; A7NL; A8PS; A9TB; A10YR.
	Desenvolvimento	Apresenta pelo menos dois argumentos ou mais.	10	A1BP; A2BG; A3GP; A4GR; A5GF; A6LA; A7LA; A8PS; A9TB; A10YR.
		Não apresenta argumento.	0	
		Comprova todos o(s) argumento(s).	1	A5GF;
		Não comprova todos o(s) argumento(s).	9	A1BP; A2BG; A3GP; A4GR; A6LA; A7NL; A8NL; A9TB; A10 YR.
		Realiza discussão sobre todos o(s) argumento(s) e a(s) comprovação(ções).	3	A1BP; A2BG; A5GF.
		Não realiza discussão sobre todos	7	A3GP; A4GR;
Estrutura composicional				
Discurso teórico e interativo com sequência argumentativa				

		o(s) argumento(s) e a(s) comprovação(ões).		A6LA; A7NL; A8PS; A9TB; A10YR.
		Apresenta proposta de intervenção completa.	0	
		Apresenta proposta de intervenção incompleta.	5	A2BG; A3GP; A4GR; A7NL; A9TB.
		Não apresenta proposta de intervenção.	5	A1BP; A5GF; A6LA; A8PS; A10YR.
Capacidades linguístico-discursivas	Estrutura linguística	Utiliza conectivos textuais para articular a sequência do texto.	3	A1BP; A7NL; A9TB.
		Utiliza conectivos de forma superficial.	6	A2BG; A3GF; A5BG; A6LA; A8PS; A10YR.
		Não utiliza conectivos textuais para articular a sequência do texto.	1	A4GR;
		Apresenta fatos organizados de forma lógica, evidenciando planejamento e sentido entre o conteúdo do texto.	7	A1BP; A2BG; A5GF; A4GR; A7NL; A9TB; A10YR.
		Não apresenta fatos organizados de forma lógica, não há planejamento nem sentido entre o conteúdo do texto.	3	A3GP; A6LA; A8PS;
	Mecanismos de textualização e enunciação	A apresentação temporal está adequada à apresentação do conteúdo temático do texto.	7	A1BP; A2BG; A5GF; A7NL; A8PS; A9TB; A10YR.
		A apresentação temporal não está adequada à apresentação do conteúdo temático do texto.	3	A3GP; A4GR; A6LA;
		O texto é impessoal.	6	A3GP; A4GR; A7NL; A8PS; A9TB; A10YR.
		O texto não é impessoal.	4	A1BP; A2BG; A5GF; A6LA;
		Demonstra uso consistente de mecanismos linguísticos de referenciação.	1	A2BG;
		Não demonstra uso consistente de mecanismos linguísticos de referenciação.	9	A1BP; A3GP; A4GR; A5GF; A6LA; A7NL; A8PS; A9TB; A10Y.
		Apresenta uso de modalizadores.	10	A2BG; A3GP; A4GR; A5GF; A1BP; A6LA; A7NL; A8PS; A9TB; A10YR.
		Não apresenta modalizadores.	0	
	Capacidades de significação	Estratégia de exemplificação; alusão histórica; uso de repertório sociocultural (como filmes, séries, livros,	7	A2BG; A4GR; A5GF; A1BP; A7NL; A9TB; A10YR.
			3	A3GP; A6LA;

econômicos	músicas etc.); dados estatísticos; autoridades;	Não apresenta nenhuma estratégia argumentativa ou apresenta alguma sem explorá-la adequadamente.		A8PS;
Estratégias argumentativas empregadas.				
Capacidades multissemióticas Aspectos não-verbais		Apresenta uso correto da separação silábica ²⁷ .	9	A2BG; A3GP; A4GR; A5GF; A1BP; A6LA; A8PS; A9TB; A10YR.
		Não apresenta uso correto da separação silábica.	1	A7NL;
		Apresenta o texto corretamente no início e fim das linhas.	2	A3GP; A5GF.
		Não apresenta o texto corretamente no início e fim das linhas.	8	A2BG; A4GR; A1BP; A6LA; A7NL; A8PS; A9TB; A10YR.
		A letra é minimamente legível.	10	A2BG; A3GP; A4GR; A5GF; A1BP; A6LA; A7NL; A8PS; A9TB; A10YR.
		A letra não é legível.		

Fonte: Dados da pesquisa.

Cabe destacar que, para Bronckart (1999), um texto empírico é caracterizado como um conjunto coerente, uma unidade comunicativa vinculada a um contexto de ação, sendo criado para ser compreendido e interpretado pelos destinatários dessa comunicação. Dessa forma, essas ações podem ser entendidas como “ações significativas” ou “ações contextualizadas”, cujas características estruturais e funcionais são, primeiramente, resultado de processos de socialização (Bronckart, 1999). Assim, o texto é entendido como algo intrinsecamente conectado ao contexto ou à situação em que é produzido, refletindo formas específicas de ação. Ele representa uma prática de linguagem que combina e articula elementos do contexto de produção com o conteúdo temático, os quais são mobilizados pelo sujeito ao longo de uma interação verbal.

Quanto às capacidades de ação, sobre o critério de adequação à situação de comunicação, para a verificação da adequação do texto ao gênero, foi constatado que nenhuma das 10 redações estava adequada. Isso evidencia que nenhum dos estudantes conhecia a estrutura do gênero REnem naquele momento. Contudo, oito alunos discutiram o problema social, sem fugir do tema. Isso provavelmente se deve ao debate feito anteriormente, que

²⁷ Argumentamos aqui sobre o porquê de colocarmos esse critério no âmbito das CM e não somente das CLD: nas correções das redações da REnem, a separação silábica pode ser avaliada como recurso visual (para além do linguístico), posto que dependendo da forma como o aluno apresenta o hífen na folha de correção pode haver o desconto ou aumento de nota; nesse sentido, avaliamos aqui pelo âmbito tão somente visual – de apresentação dessa separação.

proporcionou ao grupo refletir e se apropriar de argumentos sobre o tema. Mesmo assim, tivemos duas redações que tangenciaram a discussão temática proposta. Os dados confirmam, conforme Bronckart (1999), que o texto empírico é profundamente influenciado pelo contexto de produção e deve ser compreendido como uma prática de linguagem situada e socializada, ao aplicar essa perspectiva às redações analisadas, observamos, portanto, que oito estudantes discutiram o problema social apresentado pelo tema do Enem, embora nenhum deles tenha atendido integralmente às características do gênero textual esperado.

Em relação à presença de título, introdução, desenvolvimento e conclusão, cuja relação de critérios ocorre com as capacidades discursivas, apenas dois dos textos apresentaram título, enquanto oito redações não o fizeram. Quando questionados sobre isso, os alunos que não colocaram título disseram que haviam esquecido de fazê-lo, mas não sabiam que para o Enem é uma questão de escolha. Quanto à introdução, sete dos textos expuseram o tema de maneira clara, mas três o fizeram de forma superficial, sem aprofundamento ou presença de repertório sociocultural. Nenhum dos textos apresentou uma tese declarativa, o que impacta demasiadamente a organização argumentativa do texto, porque a tese (ponto de vista/opinião) é o ponto central, posto que funciona como o eixo que organiza os argumentos e direciona toda a estrutura textual (Koch; Elias, 2016).

Todos os textos apresentaram ao menos dois argumentos, mas nenhum deles os comprovou de forma completa, e apenas três realizaram uma discussão adequada sobre eles. Esse expressivo número de redações que demonstram argumentos, ainda que possam parecer desorganizados, pode ser explicado pelo que Koch e Elias (2016) apresentam, que destacam o caráter intrínseco e natural da argumentação como uma capacidade humana. Segundo as autoras, o ato de argumentar está diretamente relacionado à interação social, como uma prática cotidiana enraizada na necessidade de persuadir, justificar, ou defender pontos de vista em situações comunicativas diversas. No entanto, a ausência de comprovações completas e discussões adequadas sugere que, embora a habilidade de argumentar seja natural, a estruturação dessa argumentação em um texto formal como a REnem exige um aprendizado específico, que vai além do simples ato de apresentar argumentos.

Por último, a conclusão, por sua vez, mostrou que cinco redações apresentaram uma proposta de intervenção incompleta (com verbos no infinitivo sugerindo uma resposta à pergunta “o que deve ser feito para solucionar esse problema?” indicada na Cartilha do Estudante sobre a PI), e a outra metade não apresentou proposta alguma. Nenhum dos estudantes sabia que para escrever um texto do gênero REnem precisaria responder a qualquer questionamento.

Ao partir para a análise do nível intermediário dos textos, de acordo com a Arquitetura textual, encontram-se os mecanismos de textualização, que desempenham um papel crucial no estabelecimento da coerência temática, pois estão intimamente ligados ao desenvolvimento progressivo do conteúdo temático e fazem parte das capacidades linguístico-discursivas. Esses mecanismos estruturam os elementos que compõem o conteúdo, criando trajetórias interligadas que revelam ou sinalizam relações de continuidade, ruptura ou contraste (Bronckart, 1999). Como já apresentado em 3.1.3, essa parte do folhado textual é, portanto, constituída pelos recursos da conexão, da coesão nominal e da coesão verbal, que explicitam as articulações hierárquicas, lógicas e temporais do texto.

Koch (2001; 2002) explica que o vínculo entre diferentes segmentos de um texto, conhecido como conexão, é construído por meio de recursos linguísticos chamados de articuladores textuais, equivalentes aos organizadores textuais descritos por Bronckart. Esses elementos têm a função de criar relações semânticas e discursivas entre orações, enunciados ou partes mais amplas do texto. Segundo a autora, essa conexão é alcançada por meio de conjunções, advérbios sentenciais e outras palavras ou expressões de ligação, que estabelecem variados tipos de relações semânticas e pragmáticas entre as diferentes partes do texto. Assim, no que se refere à utilização de conectivos textuais e a coerência entre os fatos (relação com as capacidades linguístico-discursivas), apenas três redações apresentaram uso de conectivos de forma eficaz – o que indica que poucos alunos conseguiram empregar essas ferramentas de maneira adequada para garantir coesão e coerência, enquanto cinco textos os utilizaram de maneira superficial, o que reflete uma compreensão parcial de sua função; e dois textos não os empregaram, o que evidencia uma lacuna significativa no domínio das estratégias linguístico-discursivas necessárias para produzir textos coesos.

No entanto, oito textos dos alunos demonstraram planejamento e sentido lógico, evidenciando coerência ainda que o uso de conectivos não fosse tão recorrente, enquanto dois careciam dessas características e não eram coerentes. De acordo com Costa Val (2006), a coerência é a lógica interna do texto e resulta da configuração de conceitos e relações subjacentes à sua superfície textual, pois garante o sentido do texto. Ela envolve aspectos lógicos, semânticos e cognitivos, dependendo do compartilhamento de conhecimentos entre produtor e receptor. O sentido do texto não está apenas em sua construção, mas também na interação com o leitor, que utiliza conhecimentos prévios, pressuposições e inferências para interpretá-lo. Assim, a coerência decorre tanto da articulação conceitual interna do texto quanto da compatibilidade com o conhecimento de mundo do interlocutor.

Já em relação à coesão verbal, nominal e modalização, sete dos textos apresentaram a

progressão temporal de forma adequada, o que evidencia, portanto, as “relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (Bronckart, 2009, p. 273); e seis foram considerados impessoais. De acordo com Vidon (2012), a impessoalidade é uma característica fundamental para a defesa da tese em redações, mas, ao mesmo tempo, menciona que ela provoca um “apagamento de marcas subjetivas” do eu e do outro, que também são constitutivas do gênero. Essa aparente contradição surge do fato de que o gênero dissertativo-argumentativo valoriza a objetividade, mas não nega completamente a subjetividade, especialmente quando usada de forma estratégica para sustentar argumentos. Nesse sentido, a impessoalidade não elimina totalmente a subjetividade do autor, mas a transforma em um posicionamento argumentativo mais objetivo e confiável. Em gêneros formais como REnem, a impessoalidade é uma convenção que busca legitimar os argumentos ao distanciar o texto de opiniões puramente pessoais, para torná-los mais universais e embasados. No entanto, o autor ainda está presente nas escolhas discursivas, nos exemplos e nas propostas de intervenção, o que reflete uma subjetividade implícita.

Além disso, apenas duas redações demonstraram um uso consistente de mecanismos de referenciação (fosse de pronomes ou outros sintagmas nominais) – número baixo se pensarmos em todos os anos que os estudantes, provavelmente, os estudaram, especialmente porque são responsáveis pela introdução de argumentos/informações e pela organização de sua retomada ao longo do texto, que, por sua vez, convergem para a produção dos efeitos de estabilidade e de continuidade (Bronckart, 2009). Por outro lado, todos utilizaram modalizadores de forma adequada, que permitiu entender seus pontos de vista ainda que o texto não apresentasse uma tese, pois, conforme Bronckart (2009), são responsáveis por expressar as atitudes, opiniões e posicionamentos do enunciador em relação ao conteúdo que apresenta.

Quanto às capacidades de significação, que envolvem a utilização de estratégias argumentativas como exemplificação, alusão histórica e dados estatísticos, sete redações exploraram adequadamente uma ou mais estratégias argumentativas, enquanto três não as empregaram de forma eficaz. Nesse caso, a partir dos usos feitos, foi possível a identificação quanto à regulação de valores e às normas sociais introduzidas pelos alunos. Além disso, as capacidades de significação envolvem a compreensão dos simbolismos e dos jogos ideológicos que se concretizam nos protótipos discursivos (Stutz, 2012).

As capacidades multissemióticas, a percepção de várias semioses em um texto (Dolz, 2015), foram analisadas com base no uso correto da separação silábica e na apresentação visual dos textos. Nove estudantes utilizaram corretamente a separação silábica, mas apenas dois

apresentaram o texto de forma adequada no início e no fim das linhas, um aspecto importante que é normalmente avaliado na REnem. A legibilidade foi satisfatória em todas as redações – item imprescindível tanto para a REnem quanto para o PDG.

Esses resultados apontam essencialmente para a necessidade de maior atenção às especificidades da REnem e à organização argumentativa dos textos, assim como à aplicação consistente de estratégias discursivas e linguísticas pelos alunos. Da mesma forma, o fato de nenhum dos textos apresentar uma tese declarativa demonstra que muitos alunos não conseguem estruturar claramente sua posição em relação ao tema, o que enfraquece a argumentação e o desenvolvimento subsequente dos textos.

A ausência de comprovação dos argumentos em todos os textos é uma evidência de que os estudantes ainda têm dificuldade em sustentar suas ideias com fatos ou verdades. Além disso, o uso limitado de conectivos para articular as ideias e a falta de lógica na organização dos fatos em dois dos textos destacam a necessidade de um trabalho mais aprofundado em coesão e coerência. Esses mecanismos são cruciais para garantir que o leitor compreenda o fluxo de raciocínio e para fortalecer o encadeamento das ideias dentro da redação.

Ademais, embora a maioria dos alunos tenha utilizado ao menos uma estratégia argumentativa, como exemplificações ou alusão a aspectos socioculturais, três ainda não exploraram essas ferramentas de maneira eficaz, o que pode enfraquecer o impacto do texto. A falta de uma proposta de intervenção completa em cinco textos também aponta para a necessidade de os alunos melhorarem na conclusão de seus argumentos, já que esse é um dos critérios importantes no Enem, que exige uma solução prática para o problema apresentado.

Os resultados indicam que há uma demanda por um trabalho em sala de aula mais intenso e direcionado à elaboração uma introdução clara e uma tese declarativa; comprovação de argumentos com dados ou exemplos de domínio público; discussões mais críticas e profundas sobre os temas; apresentação de propostas de intervenção viáveis e detalhadas; uso de conectivos e mecanismos de referenciação de forma consistente; garantia da impessoalidade no texto e uso modalizadores adequadamente; e conhecimento sobre estratégias argumentativas.

Frente a esses indicadores, fica evidente que os estudantes necessitam ler sobre temas sociais do dia a dia, para que ampliem a reflexão e a criticidade. Há necessidade de que a escola seja realmente um espaço para leitura, discussão, debate e busca pela resolução de problemas da vida real. Isso porque sabemos que com a leitura os jovens terão conhecimentos, argumentos, propostas para colocar no papel, no espaço que a escola, também, precisa garantir: o espaço para a escrita. Assim pensamos a escola que faz a diferença na vida dos jovens e os prepara

para a vida na universidade.

5.1.1.1 Análise da produção inicial de A5GF

A5GF era uma estudante dedicada com seu aprendizado e engajada com as atividades. Além disso, foi uma das melhores debatedoras no primeiro módulo do PDG. Sua RENem foi um dos textos que mais demonstraram crescimento com o passar das aulas, pois, além de ter interesse particular em obter uma boa nota na avaliação, sempre foi leitora crítica, assim como consumidora de diferentes meios que, com certeza, a auxiliaram com a nota que obteve na RENem: 900.

No Quadro 6 está a redação inicial de A5GF:

Quadro 6 – Produção inicial/A5GF.

Ao analisar o cenário atual no contexto de ensino superior, é notável a crescente e aprovação e o ingresso de pessoas negras, pardas ou indígenas em universidades públicas ou particulares. Boa parte disso, se deve a implementação da lei de cotas raciais, que garante 50% das vagas para estudantes de baixa renda, negros e pardos. Após esse reajuste, as chances de ter um diploma de graduação aumentaram quatro vezes mais para afrodescendentes. Porém, o percentual de brancos diplomados ainda é maior e mais evidente.

De acordo com a historiografia, a raça negra foi explorada e marginalizada desde o descobrimento do Brasil, fato que acarretou na discriminação e exclusão desses indivíduos na sociedade em diversos aspectos. As cotas raciais tem como um de seus objetivos a reparação dessas raízes históricas e a inclusão de raças em centros de instituições educacionais. Mesmo essa política implementada, a taxa de matrículas de pessoas negras é inferior a de brancos, apesar de ter evoluído nos últimos anos. As taxas de matriculados negros nas universidades em 2023, cresceu 19% desde 2011 sendo 30% do percentual geral de matrículas feita por cidadãos negros.

Ademais, as cotas também tem como finalidade, diminuir e amenizar a meritocracia, que leva em conta a admissão por mérito individual. É de nosso conhecimento, que a maioria dos moradores de periferias por exemplo, são negros de difícil acesso à escolaridade e baixa renda. Fator esse que dificulta a realização de cursinhos e estudos mais elevados ao longo da vida escolar os quais facilitam o passe para a faculdade.

É notável que as cotas vieram como um meio de adaptar a sociedade e gerar oportunidade igualitária a estudantes de todas as raças e classes sociais. O que antes era ocupado apenas por brancos ricos, hoje abre espaço para jovens de todas as realidades financeiras e etnias. Com avanços significativos como esse, a sociedade brasileira vai extinguir preconceitos milenares e quebrar barreiras ideológicas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto às capacidades de ação, apesar de a produção inicial de A5GF ter sido analisada como inadequada ao gênero, porque não tem uma tese declarativa na introdução nem apresenta proposta de intervenção na conclusão, é um dos sete textos que apresentam uma boa exposição do tema, ou contextualização do assunto, isso porque faz a apresentação de uma forma objetiva e não tangenciou a temática. Além disso, a estudante não escreveu um título para sua redação. Assim como os demais oito alunos, ela afirmou ter esquecido

Ao mencionar a Lei de Cotas, o texto contextualiza o debate dentro de um marco legal específico, o que demonstra conhecimento das políticas públicas responsáveis pelo crescimento

da presença de afrodescendentes nas universidades. Essa referência situa o leitor no debate atual e esclarece a ligação entre a política de cotas e os resultados observados. Além disso, o uso de dados, como o aumento de quatro vezes nas chances de afrodescendentes obterem um diploma de graduação, agrega objetividade à contextualização ao quantificar o impacto positivo da política.

Com o uso do recurso coesivo “porém” – na última frase da introdução –, A5GF traz uma ideia contraditória e problematiza o cenário atual ao destacar que o percentual de brancos diplomados ainda é maior, o que demonstra reconhecimento da aluna de que, apesar dos avanços, a desigualdade racial persiste. Por isso, trata-se de uma boa contextualização, traz à tona os principais elementos necessários para discutir as cotas raciais de forma informada e fundamentada: apresenta a política de cotas, traz dados que quantificam os resultados e introduz um ponto de reflexão sobre a persistência das desigualdades raciais. Ao fazer isso, A5GF consegue situar o leitor no cerne do debate sobre as cotas, bem como demonstrar domínio satisfatório sobre o tema.

Tanto nesta redação quanto nas outras, as teses aparecem implicitamente, com isso, o texto deixa de ser evidente o suficiente e de facilitar para o avaliador a leitura do ponto de vista de forma objetiva, além de que isso pode incorrer em uma argumentação vaga ou incoerente. Diante disso, o texto não apresenta uma tese declarativa, uma afirmação que precise exatamente a opinião da aluna – o que, a partir de então, prejudica o andamento do texto como uma REnem, visto que neste gênero os alunos devem argumentar acerca do seu ponto de vista sobre o problema social apresentado na proposta de redação. O ponto de vista do aluno, nesse caso, deve ficar evidente logo na introdução, o qual deve ser sustentada a partir de argumentos ao longo do desenvolvimento.

No parágrafo de desenvolvimento, o tema continua sendo discutido, agora, a partir de uma perspectiva histórica sobre a exclusão histórica da raça negra e o impacto das cotas raciais como uma tentativa de reparação. A aluna retoma o impacto histórico da marginalização da população negra, conforme mencionado na introdução, e apresenta o argumento de que, apesar das cotas raciais, as taxas de matrículas de pessoas negras ainda são inferiores às de pessoas brancas – o que faz um link com o ponto de contradição apresentada na introdução.

A partir disso, é possível compreender que o argumento principal introduzido nesse parágrafo é o de que, embora as cotas raciais visem corrigir as injustiças históricas, a taxa de matrículas de pessoas negras nas universidades continua inferior à de brancos. Ao mencionar essa desigualdade, o texto reforça a ideia de que, apesar dos avanços, as disparidades raciais persistem. Como forma de comprovação, a aluna utiliza a estratégia argumentativa de estatística

para sustentar suas afirmações, e, embora o texto esteja confuso, explica que as taxas de matrículas de negros nas universidades cresceram 19% desde 2011, o que representa 30% do total de matrículas em 2023. Os dados apresentados pela aluna fortalecem sua argumentação, apesar de que o dado de 30% sobre o percentual geral de matrículas feita por pessoas negras não é explicado a partir de uma comparação com percentual de brancos matriculados, para evidenciar mais claramente a diferença mencionada entre os grupos.

Na sequência do desenvolvimento, que se mantém coerente com o tema inicial, há o argumento de como a meritocracia, baseada no mérito individual, desconsidera as desigualdades sociais que afetam principalmente a população negra e de baixa renda, o que está alinhado com a discussão sobre exclusão histórica da raça negra mencionada anteriormente no texto. Nesse caso, o argumento apresentado é de que as cotas visam reduzir os efeitos da meritocracia, que, ao focar no mérito individual, ignoram as desigualdades estruturais enfrentadas por esse povo. A comprovação desse argumento é feita por A5GF pela menção de um fato social: de que maioria dos moradores de periferias são negros com dificuldades de acesso à escolaridade e com baixa renda.

A discussão sobre essa comprovação foi feita, pois a aluna destaca um fator estrutural que dificulta a mobilidade educacional de negros e pobres: a falta de acesso a cursinhos e a oportunidades educacionais mais elevadas ao longo da vida escolar. Esse ponto traz à tona a desigualdade de oportunidades que persiste no sistema educacional. No entanto, assim como no parágrafo anterior, a problematização poderia ser aprofundada. Desse modo, tanto a comprovação quanto a discussão poderiam ser melhor apresentadas.

A partir da análise dos parágrafos de desenvolvimento, percebemos que a redação de A5GF se enquadra no critério de apresentar pelo menos dois ou mais argumentos, assim como as demais nove redações analisadas. Além disso, a redação procura comprovar esses argumentos, seja por meio de dados numéricos, seja com base em conhecimento de senso comum. No entanto, embora esteja entre os três textos que realizam uma discussão sobre os argumentos e suas respectivas comprovações, essa discussão não é realizada de maneira suficientemente aprofundada. O texto demonstra limitações no aspecto mais crítico da problematização, deixando de explorar de forma adequada as implicações dos argumentos apresentados em relação ao tema, conforme orienta a Cartilha do estudante (Brasil, 2023).

Outrossim, na conclusão do texto, é possível perceber uma visão otimista, a partir da afirmação de que a sociedade brasileira, com o avanço das cotas, vai extinguir preconceitos milenares e quebrar barreiras ideológicas. Retoma a ideia de que hoje os espaços que uma vez eram ocupados apenas por pessoas brancas hoje são ocupados também por pessoas de todas as

realidades e, embora seja uma visão romântica, não há uma reflexão crítica sobre os desafios ainda existentes. Também, o texto não problematiza as dificuldades que permanecem no processo de inclusão racial e social, por exemplo. Embora isso aponte para uma consequência positiva, a afirmação é vaga e não pode ser considerada uma proposta de intervenção concreta, já que não apresenta resposta às cinco perguntas sugeridas pela Cartilha do estudante – o que o coloca como os cinco textos que não apresentam uma proposta de intervenção.

Embora o texto apresente fatos de forma lógica, evidenciando um certo planejamento e sentido entre o conteúdo do texto assim como em oito textos do *corpus* analisado, com relação ao critério de coerência (conexão e progressão do conteúdo temático), no texto como um todo, é possível notar um uso superficial de conectivos como em outros seis textos. Na introdução, por exemplo, o uso de poucos outros recursos de coesão, como os pronomes demonstrativos “disso” e “esse”, com a separação do sujeito “*boa parte disso*” ao predicado “se deve” – deixa o texto mais abrupto. Ademais, a palavra “*ingresso*” está escrita errada e falta o uso do acento indicativo de crase em “*se deve à implementação*”. Também, há um salto nominal entre “*cotas raciais*” e “*afrodescendentes*”, que não retoma de forma precisa os grupos mencionados anteriormente (negros, pardos ou indígenas).

No primeiro parágrafo do desenvolvimento, por exemplo, há problemas de coesão verbal, já que o verbo “acarretar” não exige preposição, logo, o correto seria “*acarretou a discriminação e exclusão*”; também concordância verbal, pois faltou a acentuação no verbo “tem”, em “*cotas raciais têm*”. Também problema com falta de paralelismo: “*A taxa de matrículas de pessoas negras é inferior à de pessoas brancas*”; e falta de concordância entre sujeito e verbo: “*as taxas de matriculados negros nas universidades em 2023 cresceram*” e não “*cresceu*”. Além do mais, os conectivos também são poucos o que faz com que em alguns momentos faltem conectivos adequados para ligar as ideias, como entre “*Mesmo essa política implementada*” e a frase seguinte. Por fim, no trecho “*as cotas raciais têm como um de seus objetivos a reparação dessas raízes históricas*”, o uso de “*dessas raízes*” não está tão evidente, pois a referência às “*raízes históricas*” não é bem desenvolvida no texto anterior, o que pode causar uma certa confusão ao leitor.

Já no segundo parágrafo do desenvolvimento, há novamente alguns desvios parecidos com os anteriores, questão de vírgula, como em “*É de nosso conhecimento, que a maioria dos moradores*”, como de concordância e acentuação, e “*as cotas também têm*”. O uso do pronome “os quais” em “*os quais facilitam o passe para a faculdade*”, por exemplo, também está incorreto, pois se refere à “*vida escolar*”, que não é o antecedente adequado para essa construção. Também, a coesão nominal incorreta em “*negros de difícil acesso à escolaridade*”

torna o texto confuso, o que dificulta o entendimento. Além desses aspectos, importa destacar que neste parágrafo é apresentado o uso do pronome possessivo “nosso”, para se referir ao conhecimento comum a todas as pessoas, o que classifica essa redação e mais três no critério de texto escrito de forma pessoal.

No parágrafo de conclusão, por sua vez, a coesão e a referenciação comprometem a clareza e a consistência do texto. O primeiro desvio ocorre na frase “*É notável que as cotas vieram como um meio de adaptar a sociedade*”, onde a expressão “*adaptação da sociedade*” é vaga e pode ser mais bem especificada, já que o foco está em promover igualdade, e não exatamente “*adaptar*”, assim, uma reformulação mais clara, como “*promover a inclusão*” seria mais adequada. Além disso, na frase “*O que antes era ocupado apenas por brancos ricos*”, o uso de “o que” retoma de forma pouco precisa a ideia anterior, faltando um antecedente claro; seria mais adequado usar algo como “*o espaço nas universidades*” ou “*as vagas no ensino superior*” para dar maior precisão ao texto.

O advérbio “hoje” está bem posicionado, pois estabelece a transição temporal entre o passado e o presente – um dos aspectos que situa o texto dentre os sete que se enquadram no critério de que a apresentação temporal está adequada à apresentação do conteúdo temático do texto. Contudo, o uso de “e etnias” no trecho “*para jovens de todas as realidades financeiras e etnias*” carece de coesão nominal, uma vez que “etnias” não parece estar adequadamente relacionado a “realidades financeiras”. Seria mais apropriado reformular para algo como “*para jovens de diferentes contextos financeiros e raciais*”, estabelecendo uma correspondência clara entre os termos. No trecho “*Com avanços significativos como esse*”, o uso de “esse” para referenciar as cotas é correto, mas a expressão “*preconceitos milenares*” soa exagerada e imprecisa, já que o preconceito racial no Brasil tem raízes históricas, mas não pode ser diretamente descrito como “milenar”. Um termo mais adequado seria “*preconceitos históricos*”. Por fim, o trecho “*quebrar barreiras ideológicas*” poderia ser expandido para especificar que tipo de barreiras ideológicas estava sendo referida, já que a falta de detalhamento enfraquece o argumento. Nesse contexto, o texto se enquadra no critério de que não demonstra uso consistente de mecanismos linguísticos de referenciação, assim como outros oito textos.

Ademais, o texto de A5GF, assim como todos os outros, apresenta uso de modalizadores – o que já é esperado em textos de natureza dissertativa-argumentativa. Esse uso pode ser notado em vários modalizadores epistêmicos utilizados, por exemplo em “é notável” (primeira e quarta frases), “se deve”, “do nosso conhecimento”, “significativos avanços” “vai extinguir preconceitos milenares” etc.

Também, a redação da aluna apresenta diferentes estratégias argumentativas, ainda que não sejam suficientemente exploradas. Ainda assim, quanto às capacidades de significação, por exemplo, fica evidente essa discussão em torno de aspectos históricos do tema, assim como sobre aspectos ideológicos e socioculturais, em que há menção à meritocracia e às cotas raciais pelo debate sobre a desigualdade racial e social no Brasil. Já uma análise de aspectos econômicos que envolvem o tema se enquadra, por exemplo, no trecho “*a maioria dos moradores de periferias, por exemplo, são negros de difícil acesso à escolaridade e baixa renda*”, que aborda questões econômicas e sociais ao conectar a dificuldade de acesso à educação de qualidade com a renda familiar.

Por fim, quanto aos critérios que se relacionam às capacidades multissemióticas, os aspectos não-verbais da REnem, a reação se enquadra nas nove que realizam a separação silábica corretamente, e isso porque a translineação envolve uma convenção gráfica que afeta a forma visual do texto, sem necessariamente alterar seu conteúdo verbal. Também faz parte dos dois que apresenta o texto corretamente no início e final das linhas, sem extrapolá-las ou deixar grandes espaços sem escrita, respeitando as margens do espaço destinado à escrita. Por fim, assim como todos os outros textos, apresenta uma letra legível.

Em termos gerais, o texto de A5GF apresenta um bom fluxo argumentativo, com evidências que demonstram seu domínio sobre o tema das cotas raciais, bem como o progresso que essa política trouxe em termos de inclusão social e racial no ensino superior. Entretanto, em diversos momentos, a redação carece de clareza e precisão, especialmente na coesão referencial e no uso de conectivos que poderiam garantir uma transição mais fluida entre as ideias apresentadas. A estratégia argumentativa é sólida, baseada em dados e alusão histórica, mas falta um aprofundamento crítico, particularmente na problematização das desigualdades ainda persistentes, o que limita o impacto argumentativo do texto. O uso de modalizadores epistêmicos está presente, reforçando a argumentação, porém, o texto poderia ser enriquecido com uma proposta de intervenção mais clara e detalhada.

No que tange à apresentação visual, A5GF respeita as convenções gráficas da translineação, mantém uma letra legível e estrutura o texto dentro dos limites adequados, o que colabora para uma boa organização não-verbal. Portanto, apesar dos méritos apresentados, principalmente em termos de conteúdo e coesão temática, a redação poderia ser significativamente melhorada com um tratamento mais crítico dos dados, maior desenvolvimento das ideias e uma proposta de intervenção concreta e eficaz.

5.1.1.2 Análise da produção inicial de A6LA

O texto de A6LA demonstrou, assim como os outros, um denotativo crescimento com o passar das aulas – não era um aluno leitor, mas sempre demonstrou muito conhecimento cultural, especialmente com jogos e filmes. No Enem, na REnem de 2024, obteve nota 700. Abaixo, no Quadro 7, está na íntegra a primeira versão do texto do aluno:

Quadro 7 - Produção inicial A6LA.

As cotas raciais são um assunto que se deve ser retratado pois a chance de se ter um diploma de graduação aumentou e muito nas últimas décadas no Brasil. Depois de mais de 20 anos, o percentual de pretos, pardos e brancos, que concluíram a graduação de acordo, com uma pesquisa feita no dia 30 de agosto de 2022, o grupo de pardos é o que tem o maior percentual, com 47,2%. Brancos são 40,4% e pretos são 39,2%.

Porem ocorrem alguns casos em concursos publicos onde são abertas vagas especificas para um grupo de pessoas, um exemplo a ser abordado seria entre dois alunos realizando um concurso entre um jovem negro e um jovem branco e ocorre o caso da empresa estar contratando apenas pessoas negras, ou seja, por mais que o jovem branco se saia melhor no concurso a vaga ficaria com o jovem negro por questões da empresa.

Entretanto com a discussão da meritocracia cuja finalidade é cessar as desigualdades sociais, que podem influenciar na avaliação do mérito do indivíduo, tornando assim uma justiça igualitária em que se definiria através do melhor ou seja pelo mérito que ele conquista para estar lá.

Portanto pode-se concluir que com o uso da meritocracia tem-se uma igualdade para ambas as pessoas ou seja, como citado acima, ela irá cessar as desigualdades sociais, de forma com que não ocorra nenhuma desmitificação por cor pois o que realmente será contado será o desempenho da pessoa e não mais as cotas de uma empresa, por este motivo particular não apoio as cotas raciais pois para mim elas acabam desmerecendo o esforço das pessoas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre as capacidades de ação, o texto desse estudante foi o único que apresentou, no contexto do tema das cotas raciais, argumentos contrários ao tema. Além disso, assim como as outras nove redações, não se enquadra no formato do gênero REnem, porque não tem uma tese declarativa na introdução, também não apresenta proposta de intervenção na conclusão. Faz parte dos oito textos que discute apenas sobre o tema proposto e não apresenta título em sua redação.

Quanto às capacidades discursivas, é um dos três textos que apresentam uma exposição superficial do tema, pois apenas diz que “é um assunto que precisa ser retratado” e parte para demonstração de dados. Na introdução não é possível identificar se A6LA é contra ou a favor às cotas, portanto, não temos a tese declarativa. Os primeiros dados são apresentados de uma forma superficial, pois há uma falta de clareza sobre as informações, apesar de mencionar uma pesquisa de 30 de agosto de 2022, não identifica a fonte dos dados de forma. Além disso, oferece dados em porcentagem que ultrapassam 100%, faltando coesão, o que pode gerar uma confusão para o leitor. Além disso, o estudante confunde as categorias raciais, demonstrando

falta de conhecimento sobre o assunto. A introdução leva a entender que o foco da discussão estaria na educação superior, mas no decorrer do texto, essa atenção muda.

Quanto ao desenvolvimento, assim como todos os outros, o texto possui pelo menos dois argumentos. No primeiro parágrafo não é possível estabelecer uma conexão com o que foi discutido na introdução, pois A6LA escreve sobre concursos públicos e cotas, mudando o foco do texto e sem uma conexão explícita com o tema e os dados apresentados anteriormente.

Desse modo, o argumento sugerido neste parágrafo provém do próprio início “*Porem ocorrem alguns casos em concursos públicos onde são abertas vagas específicas para um grupo de pessoas*”, em que sugere que as cotas raciais em concursos públicos são injustas, já que permitem a reserva de vagas para grupos específicos, como pessoas negras, independentemente de seu desempenho. Todavia, esse argumento não é comprovado, posto que A6LA apresenta uma situação hipotética, de dois candidatos, um jovem negro e um jovem branco, onde a empresa contrataria apenas pessoas negras, independentemente do desempenho no concurso. Como a informação está genérica e subjetiva, não pode ser considerada como uma estratégia argumentativa válida. Por isso, esta redação, assim como outras nove, não comprova todos os argumentos. Assim como outras sete redações, que não argumentam. O estudante não esclarece as razões pelas quais as cotas raciais em concursos públicos foram implementadas, nem apresenta uma análise crítica do porquê de algumas empresas adotarem essa política; nem mesmo relaciona suas ideias com os desafios estruturais e as desigualdades históricas que justificam as cotas.

No segundo parágrafo do desenvolvimento, há um novo argumento: “*Entretanto com a discussão da meritocracia cuja finalidade é cessar as desigualdades sociais*”, que implicitamente sugere que a meritocracia é uma forma de alcançar a justiça social, na qual as oportunidades são distribuídas com base no mérito individual e não em características como cor ou raça. Todavia, não é possível estabelecer relação direta com o apresentado anteriormente, tampouco há comprovação e/ou discussão/problematização sólida sobre a afirmação de que a “*meritocracia cessa as desigualdades sociais*”. Sabemos que ela é criticada por muitos estudiosos, por pressupor que todos os indivíduos partem das mesmas condições de acesso aos mesmos recursos, o que não é verdade em sociedades marcadas pelas desigualdades estruturais.

Somente na conclusão, A6LA expõe sua opinião contrária às cotas raciais e defende a meritocracia. Contudo, ele não oferece uma solução concreta para o problema social apresentado. Uma proposta de intervenção completa, como já demonstrado nesta investigação, deve incluir medidas práticas para resolver o problema e responder às perguntas essenciais: o que deve ser feito, quem deve fazer, como deve ser feito, com qual objetivo e quais os efeitos

esperados. Logo, a frase “*não apoio as cotas raciais pois para mim elas acabam desmerecendo o esforço das pessoas*” é uma opinião pessoal, e não propõe nenhuma ação clara para combater as desigualdades sociais mencionadas ao longo do texto. Logo, se enquadra no critério que não apresenta proposta de intervenção, da mesma forma que outras cinco redações.

No âmbito das capacidades linguístico-discursivas, é possível perceber problemas. Com relação à coerência – conexão, a redação é uma das seis que apresenta uso superficial dos conectivos, como, por exemplo, na transição da introdução para o desenvolvimento: “*Porém ocorrem alguns casos em concursos públicos onde são abertas vagas específicas para um grupo de pessoas [...]*”, pois o uso da conjunção “porém” não é suficiente para conectar o argumento anterior (sobre cotas raciais na educação superior) ao novo tópico (cotas raciais em concursos públicos); também no trecho “*Entretanto com a discussão da meritocracia cuja finalidade é cessar as desigualdades sociais [...]*”, o conectivo inicial utilizado não introduz uma ideia contraditória, mas sim adiciona, aponta um argumento a mais, sendo assim não possui relação semântica adequada nesse contexto. Ademais, ainda quanto a esse critério analisado, com relação à progressão do conteúdo temático, a redação é uma das três que não apresenta fatos organizados de forma lógica. Não há planejamento nem sentido no conteúdo do texto, isso porque, o escritor muda de forma abrupta os temas sem conexão evidente. Não há uma linha de argumentação também organizada e evidente. Além disso, a conclusão não demonstra conexão e/ou relação com a proposta do desenvolvimento apresentada.

Quanto aos aspectos de coesão, no último parágrafo, a partir da opinião apresentada, fica evidente o porquê de a redação de A6LA estar dentre as quatro que não apresentam texto impessoal. Além disso, a sua apresentação temporal apresenta alguns problemas no que diz respeito ao conteúdo temático do texto, assim como outros dois textos, isso porque começa com dados atuais (pesquisa de 2022) sobre graduação, mas depois avança para uma discussão genérica sobre concursos públicos e meritocracia, sem estabelecer uma linha temporal clara. Já em “*As cotas também tem como finalidade, diminuir e amenizar a meritocracia [...]*”, o verbo “tem” está no singular, mas o sujeito “as cotas” está no plural, o que configura um erro de concordância verbal. Também, na conclusão, em “*Portanto pode-se concluir que com o uso da meritocracia tem-se uma igualdade para ambas as pessoas [...]*”, uso do presente do indicativo (“tem-se”) sugere que a meritocracia já estabelece igualdade entre as pessoas, mas não foi comprovado ao longo do texto que isso ocorre no presente.

Ainda sobre a coesão, ao analisar os aspectos nominais, esse texto como outros oito, não demonstra uso consistente de mecanismos linguísticos de referenciação. Um exemplo é o uso de “um grupo de pessoas” em: “*Porém ocorrem alguns casos em concursos públicos onde*

são abertas vagas específicas para um grupo de pessoas [...]”, já que deixa uma ideia vaga sobre a quem se refere, por exemplo, poderia ter utilizado: “às pessoas que se enquadram nos critérios das cotas” ou “candidatos do concurso”. Também quase não são utilizados recursos de referência, o que dificulta muitas vezes o entendimento do texto, ou, quando são utilizados, deixam o texto ambíguo, como em: *“Entretanto com a discussão da meritocracia cuja finalidade é [...] do mérito do indivíduo, [...] que se definiria através do melhor ou seja pelo mérito que ele conquista para estar lá”*. Nesse caso, o uso do pronome “ele” em “o mérito que ele conquista” fica ambíguo, posto que não se sabe se o é o indivíduo mencionado anteriormente ou outra figura, como o próprio conceito de mérito, assim, o pronome anafórico aqui prejudica a coesão.

Já sobre o uso de modalizadores, a redação de A6LA, assim como as outras nove, apresenta recorrência de utilização. Podemos notar isso em: “pode-se concluir”, por exemplo, em que há um grau de certeza sobre uma afirmação; também em “cuja finalidade é cessar as desigualdades sociais”, pois “finalidade” atua como um modalizador epistêmico, uma vez que a certeza do autor de que o objetivo da meritocracia é acabar com as desigualdades sociais. O estudante apresenta isso como um fato, sem questionar ou problematizar.

Com relação às capacidades de significação, três redações usaram estratégias argumentativas, porém sem usá-las/exploradas adequadamente. O autor tenta usar estratégias argumentativas (como exemplificação e dados), mas elas carecem de precisão, contexto e profundidade. O texto não explora aspectos históricos, ideológicos, socioculturais ou econômicos de forma significativa, o que enfraquece o argumento geral.

Quanto às capacidades multissemióticas, esta redação juntamente com outras oito, apresentam uma separação silábica adequada. No entanto, integra as oito redações que não apresentam o texto de forma adequada no início e no final das linhas, mostrando desalinhamento ou espaços irregulares. Por outro lado, assim como as outras nove redações analisadas, a letra é legível, garantindo que o conteúdo possa ser lido sem dificuldades.

Em suma, a produção inicial de A6LA apresenta um esforço em discutir o tema das cotas raciais, mas sofre com uma estrutura argumentativa que carece de clareza e coesão. Dessa forma, embora o aluno tenha tentado usar exemplos e dados para sustentar sua posição contrária às cotas, a argumentação é superficial, e os dados apresentados são imprecisos, o que compromete o impacto do texto. A falta de conexão entre os parágrafos, como a mudança abrupta do tema da educação para os concursos públicos, revela uma progressão temática desorganizada. Além disso, o uso de modalizadores epistêmicos demonstra um grau de certeza nas afirmações, mas a ausência de uma proposta de intervenção completa enfraquece a

conclusão, uma vez que não oferece soluções concretas para as desigualdades discutidas.

Do ponto de vista visual, o texto de A6LA respeita a separação silábica, mantendo a legibilidade da letra, porém apresenta desalinhamentos no início e no final das linhas, o que prejudica a apresentação gráfica do texto. Assim, apesar de trazer alguns elementos argumentativos, o texto poderia ser aprimorado com um melhor planejamento das ideias, maior precisão nos dados, e uma abordagem mais crítica e profunda sobre as questões sociais envolvidas.

5.1.1.3 Análise da produção inicial de A3GP

O estudante A3GP demonstrou interesse em estudar o gênero REnem desde o início, mas não gostava de ler. Durante as aulas o seu interesse em saber como funcionava a escrita de texto; ainda que possuísse muita capacidade, tinha relutância em escrever. O aluno obteve na REnem a nota de 634 em 2024. Abaixo, no Quadro 8, é possível ler na íntegra o texto inicial escrito por ele:

Quadro 8 – Produção inicial A3GP.

As cotas raciais e a meritocracia sempre foram um assunto nas últimas décadas, um assunto delicado que gera discussões, debates, até mesmo intrigas, para definir um como certo e errado apenas por opinião própria, então entender cada um é necessário para um próprio julgamento.

O grande motivo para o surgimento das cotas é o apoio às minorias, negros e pardos no acesso ao ensino superior com qualidade elevada. As maiores críticas que surgem em relação as cotas raciais é a falta de esforço para as pessoas que participam dessa categoria.

“A chance de ter um diploma de graduação aumentou quase quatro vezes para a população negra nas últimas décadas.” (Débora Brito, 2018). É incrível o aumento de formados negros nas últimas décadas ainda mais no Brasil onde são a maioria, mas a meritocracia defende o esforço próprio, para todos os casos, esses motivos são defendidos em situações onde pessoas que se esforçaram em seus estudos tiveram uma posição melhor em suas pontuações pois foram rebaixados por outros classificados pelas cotas.

“Ganhar uma corrida de competidores que têm pesos atados aos pés não é mérito algum” (João Feres Júnior, 2021), a falta de mérito é a principal defesa contra as cotas raciais.

Percebe-se que o assunto é de grande discussão pois são dois lados muito fortes, para evitar esses conflitos as cotas raciais podem ser realizadas separadamente como outra categoria, assim ela não influencia negativamente para aqueles que não se encaixam nessas categorias e oferece vagas para as minorias mutualmente.

Mas isso depende do esclarecimento do Ministério da Educação e das Universidades, pois podem abrir mais vagas para cotistas mantendo a mesma qualidade de ensino.

Fonte: Dados da pesquisa.

Como é possível notar, a redação de A3GP se mostra confusa e desorganizada. Em relação às capacidades de ação, não se caracteriza como uma REnem. O estudante aborda as cotas raciais, porém, escreve sobre a meritocracia, também. Ao colocar meritocracia e cotas raciais lado a lado, há um desvio da atenção para uma discussão sobre mérito e esforço

individual, sem aprofundar adequadamente o impacto social das cotas, o que resulta em uma tangência do tema.

Da mesma forma, como outras sete redações, esta não apresenta título. Na introdução, assim como outros dois textos, não há exposição sobre o tema. A3GP não contextualiza adequadamente o que são as cotas raciais nem explica claramente o problema social que elas abordam. Também como todas as demais redações não apresentaram a tese declarativa – pois não se posiciona sobre ser a favor ou contra as cotas.

Na sequência do texto, da mesma forma os demais textos, o autor traz dois argumentos que deveriam ser desenvolvidos, com uma visão a favor das cotas e outra contra elas. Isso porque escreve que *“O grande motivo para o surgimento das cotas é o apoio às minorias, negros e pardos no acesso ao ensino superior com qualidade elevada. As maiores críticas que surgem em relação as cotas raciais é a falta de esforço para as pessoas que participam dessa categoria”*. Isso é discutido posteriormente no desenvolvimento. Logo, o trecho pode ser considerado como parte da introdução, pois traz duas posições sobre o tema.

No desenvolvimento, fica perceptível, contudo, que assim como outros oito textos analisados, não comprova todos os argumentos. No excerto *“A chance de ter um diploma de graduação aumentou quase quatro vezes para a população negra nas últimas décadas.” (Débora Brito, 2018)*, e que é complementado por *“É incrível o aumento de formados negros nas últimas décadas ainda mais no Brasil”*, o dado foi utilizado para sustentar a informação sobre o aumento de negros com diplomas, mas não há uma explicação adicional ou contextualização adequada. O dado é inserido de maneira superficial, sem análise crítica, que poderia ser aprofundada sobre como as cotas raciais contribuíram diretamente para esse aumento.

Já em: *“A meritocracia defende o esforço próprio, para todos os casos, esses motivos são defendidos em situações onde pessoas que se esforçaram em seus estudos tiveram uma posição melhor em suas pontuações [...]”* há uma menção à crítica de que a meritocracia é baseada no esforço próprio e a sugestão de que as cotas podem prejudicar aqueles que têm melhores pontuações. E no enunciado *“Ganhar uma corrida de competidores que têm pesos atados aos pés não é mérito algum” (João Feres Júnior, 2021), a falta de mérito é a principal defesa contra as cotas raciais* há uma tentativa de comprovação pela citação, no entanto, por não haver uma discussão aprofundada, ou mesmo uma correlação com o texto anterior, o argumento fica no campo da especulação e opinião, sem uma crítica mais detalhada. Juntamente com outros seis textos, este não realiza discussão sobre o(s) argumento(s), não exemplifica ou comprova as afirmações com dados confiáveis.

No âmbito da conclusão, A3GP sugere uma solução parcial ao propor que as cotas raciais sejam realizadas separadamente como outra categoria para evitar conflitos. Isso é uma tentativa de intervenção, porém, a proposta não é apresentada de forma completa ou organizada – o que iguala o texto a outros quatro que apresentam uma proposta de intervenção incompleta.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, e o critério da coerência, o participante utiliza os conectivos de forma superficial, da mesma forma que outros cinco estudantes. Por exemplo, no trecho: *“Porém ocorrem alguns casos em concursos públicos onde são abertas vagas específicas [...]”*, o aluno tenta usar “porém” como um conectivo de oposição, mas a transição entre as ideias não é efetiva. Esse uso aqui não é bem justificado, já que o parágrafo anterior não apresentou claramente um ponto de vista que o contradiga. Além disso, o foco muda de maneira inesperada do ensino superior para concursos públicos, sem uma preparação adequada. Em *“Entretanto com a discussão da meritocracia cuja finalidade é cessar as desigualdades sociais [...]”*, o conectivo novamente não tem uso adequado, pois não há uma relação de contraste forte o suficiente com a ideia anterior. Também há uma contradição entre a ideia apresentada por João Feres Júnior, que critica a meritocracia em contextos de desigualdade, e a afirmação que vem em seguida, que adota o argumento meritocrático contra as cotas raciais – nesse caso, falta o uso de conectivo com ideia de contradição.

Já em relação à progressão do conteúdo temático, assim como outros dois textos, não apresenta fatos organizados de forma lógica, não há planejamento, nem sentido claro entre o conteúdo do texto. Há momentos em que há uma mudança de foco brusca, sem muitas relações entre o que é discutido, como em: *“O grande motivo para o surgimento das cotas é o apoio às minorias, negros e pardos no acesso ao ensino superior com qualidade elevada. Porém ocorrem alguns casos em concursos públicos onde são abertas vagas específicas para um grupo de pessoas”*. Nesse trecho, A3GP não justifica adequadamente nem aponta uma transição lógica que explique a mudança de foco, o que demonstra uma falta de organização e coerência entre os tópicos apresentados.

Ademais, no excerto *“Entretanto com a discussão da meritocracia cuja finalidade é cessar as desigualdades sociais, que podem influenciar na avaliação do mérito do indivíduo [...]”*, também notamos uma falha na progressão do conteúdo temático, uma vez que ao inserir o conceito de meritocracia não realiza uma relação evidente com o que foi discutido anteriormente ou mesmo sem relacioná-lo com o tema das cotas raciais e os exemplos que vieram antes, o que prejudica a progressão lógica do texto.

Quanto aos elementos da coesão, a apresentação temporal não está adequada à apresentação do conteúdo temático do texto, assim como outros dois textos. É possível perceber

o uso confuso de tempos verbais, como “*As cotas raciais e a meritocracia sempre foram um assunto nas últimas décadas [...]*”, “sempre foram” não fica apropriado com “nas últimas décadas”. O aluno mistura um tempo indefinido (“sempre”) com uma limitação temporal (“nas últimas décadas”), o que cria uma incoerência temporal. Embora o texto mencione o aumento de formados negros, não há uma sequência temporal lógica que mostre a progressão ao longo dos anos, como as cotas foram implementadas e como esse aumento se deu. E na conclusão há uma desconexão temporal, posto que a transição para o presente (uso de “depende” e “podem”) não é bem articulada com o que foi discutido anteriormente sobre as décadas passadas e o crescimento da população negra nas universidades no enunciado: “*Mas isso depende do esclarecimento do Ministério da Educação e das Universidades, pois podem abrir mais vagas para cotistas mantendo a mesma qualidade de ensino*”. Dessa forma, não há uma conexão lógica entre o tempo mencionado no passado (as últimas décadas) e o tempo presente (ações futuras que o Ministério da Educação e universidades podem realizar).

De modo geral, a escrita do texto é impessoal, pois não há o uso de verbos conjugados na primeira pessoa no singular ou plural, assim como outros cinco textos. Cabe destacar que, assim como outros oito estudantes do grupo de dez análises, não demonstra uso consistente de mecanismos linguísticos de referência. Por exemplo, no excerto “*O grande motivo para o surgimento das cotas é o apoio às minorias, negros e pardos no acesso ao ensino superior com qualidade elevada*”, a expressão “às minorias” é genérica e, embora seja seguida por “negros e pardos”, não há uma retomada coerente ao longo do texto sobre quem compõe essas minorias, já que falta citar por exemplo as minorias de indígenas e quilombolas. No trecho “*As maiores críticas que surgem em relação às cotas raciais é a falta de esforço para as pessoas que participam dessa categoria*”, a referência “dessa categoria” é vaga, não é possível entender o que “categoria” significa; nesse caso, o uso de pronomes e expressões referenciais como o pronome “essa” carece de uma referência sólida que conecte as ideias de forma mais precisa. No mais, um caso parecido ocorre com o pronome “isso” em “*Mas isso depende do esclarecimento do Ministério da Educação e das Universidades*”, pois não fica explícito se “isso” se refere à separação de categorias de cotas raciais ou à questão de cotas em geral.

Quanto à coesão, há o uso de modalizadores assim como em todos os demais textos analisados. Os modais são utilizados e acrescentam valor às escritas. Por exemplo, a expressão “é incrível”, que reflete uma opinião pessoal; “para todos os casos”, que expressa uma certeza em relação à abrangência da meritocracia; o uso do verbo “depende”, que aponta a ideia de que um aspecto está condicionado a outro; também a expressão “a principal defesa”, que reflete a avaliação subjetiva de que a crítica baseada na falta de mérito é a mais importante.

Sobre as capacidades de significação, o texto não apresenta nenhuma estratégia argumentativa ou apresenta alguma sem explorá-la adequadamente, da mesma forma como outros dois. Quanto à primeira estratégia utilizada, citação de Débora Brito, podemos fazer uma relação com os aspectos sociocultural e econômico, embora não haja uma discussão específica nesses âmbitos. Tal discussão poderia acontecer sobre a questão da educação, inclusão social, oportunidade de renda e emprego, o que geraria impacto na economia. Já com a citação da frase de João Feres Júnior é possível fazer uma relação com o aspecto ideológico, pois é utilizada para argumentar contra a meritocracia e questionar a justiça de uma competição desigual, onde alguns competidores têm “pesos atados aos pés” (uma metáfora para as barreiras sociais, raciais ou econômicas que muitas pessoas enfrentam). Ou seja, a meritocracia não leva em consideração as desigualdades estruturais que tornam a competição injusta desde o início.

Por fim, sobre as capacidades multissemióticas, o autor procedeu à separação silábica de forma correta, como os outros oito estudantes; além disso, igualmente a outros sete textos não apresenta o texto ao início e final das linhas. Como todas as demais, a letra desse participante é legível.

Em suma, a redação de A3GP apresenta diversos problemas de coesão e de organização, refletindo uma estrutura argumentativa confusa e incompleta. O texto não se enquadra adequadamente no gênero REnem, tangenciando o tema das cotas raciais ao dividir o foco com a meritocracia, sem aprofundar devidamente as implicações sociais das cotas. Além disso, não apresenta uma tese declarativa, e os argumentos, embora estejam presentes, não são bem fundamentados ou discutidos de forma crítica. A ausência de progressão do conteúdo temático e a transição inesperada entre tópicos, como a mudança do ensino superior para concursos públicos, revelam a falta de planejamento e de coerência temática.

Do ponto de vista linguístico, a redação faz uso superficial de conectivos e de mecanismos de referenciação, deixando o texto ambíguo em diversos momentos. Embora haja o uso de modalizadores, as estratégias argumentativas, como o uso de citações, não são exploradas de maneira eficaz. Por fim, a apresentação visual também carece de ajustes, embora o aluno tenha usado a separação silábica correta e a letra seja legível.

Adiante, analisamos as redações finais dos alunos.

5.1.2 Análises das redações finais

A motivação de escrita da segunda redação também ocorreu a partir do debate realizado em aula com os estudantes, em que discutimos sobre os temas da IA na Educação e das Cotas

Raciais, e dos estudos feitos sobre a argumentação. Nesse sentido, a segunda proposta (Apêndice G) elaborada foi sobre os impactos sociais da Inteligência Artificial, em que os alunos precisaram argumentar sobre o seu ponto de vista em relação a esse tema. O enunciado base indicava o seguinte:

A partir dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema: “Impactos sociais da Inteligência Artificial”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa do seu ponto de vista (Apêndice G).

Com base no tema dos impactos sociais da Inteligência Artificial (IA), os alunos foram instigados a refletir sobre a dualidade dessa tecnologia em suas redações. De um lado, o potencial da IA para impulsionar inovações, otimizar processos e promover avanços em áreas como saúde e educação; de outro, os desafios éticos e sociais, como a substituição de empregos humanos, o aumento da desigualdade social e a necessidade de políticas públicas para mitigar seus efeitos negativos. Assim, os estudantes foram convidados a pensar sobre o papel social da IA.

A expectativa para esta escrita era de que os alunos desenvolvessem um olhar mais crítico, pela compreensão de que tecnologias disruptivas, como a IA, exigem uma análise profunda e que vai além do entusiasmo inicial com suas inovações. O exercício de escrita teve como objetivo fazê-los ponderar os reais efeitos dessa tecnologia em uma sociedade que almeja o equilíbrio entre progresso e justiça social, para que pudesse questionar o papel das políticas regulatórias e éticas na garantia de que a IA contribua para a redução das desigualdades, e não para seu agravamento. Essa abordagem está diretamente relacionada à capacidade dos estudantes de ressignificar o papel da tecnologia em nossa estrutura social, cultural e econômica.

Assim sendo, após essa contextualização tanto pela realização dos debates, quanto agora pelas aulas desenvolvidas a partir do PDG e seis oficinas já completas (Quadro 9), inclusive com base naquilo que eles demonstraram mais dificuldade de compreensão em relação à REnem na redação inicial, os alunos foram levados a realizar sua segunda produção a partir do que foi estudado sobre a REnem e o tema.

Esta seção traz a análise das produções finais, quando a turma foi desafiada a escrever de 15 a 30 linhas sobre o tema descrito acima. O Quadro 9 traz a síntese da análise de dez redações, conforme os critérios da Figura 11, com a discussão na sequência.

Quadro 9 – Análise geral das produções finais: tema – os impactos sociais da inteligência artificial.

Capacidades Descrição Critérios			Nº de textos	Redações
Capacidades de ação	Adequação ao gênero REnem.	O texto adequa-se ao gênero.	6	A1BP; A4GR; A5GF; A7NL; A9TB; A2BG;
		O não se adequa ao gênero.	4	A6LA; A8PS; A3GP; AY10.
	Adequação à discussão do problema social apresentado.	O texto discute apenas sobre o problema social e não foge do tema.	8	A3GP; A4GR; A5GF; A6LA; A7NL; A8PS; A9TB; AY10; A2BG.
		O texto não discute apenas sobre o problema social ou tangencia o tema.	2	A1BP; A8PS.
Capacidades discursivas	Título	O texto apresenta título.	10	A1BP; A2BG; A3GP; A4GR; A5GF; A6LA; A7NL; A9TB; AY10.
		O texto não apresenta título.		
	Introdução	Apresenta boa exposição do tema.	7	A4GR; A5GF; A6LA; A7NL; A9TB; AY10; A2BG.
		Não apresenta exposição do tema ou o faz de forma superficial.	3	A1BP; A8PS; A3GP.
		Apresenta tese declarativa (positiva ou negativa).	6	A1BP; A4GR; A5GF; A7NL; A2BG; AY10.
		Não apresenta tese declarativa.	4	A6LA; A8PS; A9TB; A3GP.
	Desenvolvimento	Apresenta pelo menos dois argumentos ou mais.	10	A1BP; A3GP; A4GR; A5GF; A6LA; A7NL; A8PS; A9TB; AY10; A2BG.
		Não apresenta argumento.		
		Comprova todos o(s) argumento(s).	7	A3GP; A5GF; A7NL; A9TB; A8PS; A2BG; AY10.
		Não comprova todos o(s) argumento(s).	3	A1BP; A4GR; A6LA;
		Realiza discussão sobre todos o(s) argumento(s) e a(s) comprovação(ões).	7	A4GR; A5GF; A7NL; A9TB; A8PS; A2BG; AY10.
		Não realiza discussão sobre todos o(s) argumento(s) e a(s) comprovação(ões).	3	A1BP; A3GP; A6LA;
		Apresenta proposta de intervenção completa.	2	A7NL; A2GB.
	Conclusão	Apresenta proposta de intervenção incompleta.	7	A1BP; A3GP; A4GR; A5GF; A8PS; A9TB; AY10.
Estrutura composicional	Discurso teórico e interativo com sequência argumentativa			

		Não apresenta proposta de intervenção.	1	A6LA.
Capacidades linguístico-discursivas	Coerência (conexão e a progressão do conteúdo temático)	Utiliza conectivos textuais para articular a sequência do texto.	6	A1BP; A4GR; A5GF; A7NL; A9TB; A2BG.
		Utiliza conectivos de forma superficial.	4	A3GP; A6LA; A8PS; AY10.
		Não utiliza conectivos textuais para articular a sequência do texto.		
		Apresenta fatos organizados de forma lógica, evidenciando planejamento e sentido entre o conteúdo do texto.	8	A1BP; A3GP; A4GR; A5GF; A7NL; A8PS; A9TB; A2BG.
		Não apresenta fatos organizados de forma lógica, não há planejamento nem sentido entre o conteúdo do texto.	2	A6LA; AY10.
Estrutura linguística				
Mecanismos de textualização e enunciação	Coesão (verbal, nominal e modalização)	A apresentação temporal está adequada à apresentação do conteúdo temático do texto.	10	A1BP; A3GP; A4GR; A5GF; A6LA; A7NL; A8PS; A9TB; A2BG; AY10.
		A apresentação temporal não está adequada à apresentação do conteúdo temático do texto.		
		O texto é impessoal.	7	A1BP; A5GF; A7NL; A8PS; A9TB; A2BG.
		O texto não é impessoal.	3	A3GP; A4GR; A6LA;
		Demonstra uso consistente de mecanismos linguísticos de referência.	4	A5GF; A7NL; A9TB; A2BG.
		Não demonstra uso consistente de mecanismos linguísticos de referência.	6	A1BP; A3GP; A4GR; A6LA; AY10; A8PS.
		Apresenta uso de modalizadores.	10	A1BP; A3GP; A4GR; A5GF; A6LA; A7NL; A8PS; A2BG; A9TB; AY10.
		Não apresenta modalizadores.		
Capacidades de significação	Estratégia de exemplificação; alusão histórica; uso de repertório sociocultural (como filmes, séries, livros, músicas etc.); dados estatísticos; autoridades;	Apresenta uma ou mais estratégia argumentativa, as quais são adequadamente exploradas.	8	A3GP; A4GR; A5GF; A7NL; A8PS; A9TB; A2BG; A8PS.
Aspectos históricos, ideológicos, socioculturais, econômicos		Não apresenta nenhuma estratégia argumentativa ou apresenta alguma sem explorá-la adequadamente.	2	A1BP; A6LA;
Estratégias argumentativas empregadas.				
		Apresenta uso correto da	10	A1BP; A3GP;

Capacidades multissemióticas Aspectos não-verbais	separação silábica.		A4GR; A5GF; A6LA; A7NL; A8PS; A9TB; A8PS; A2BG.
	Não apresenta uso correto da separação silábica.		
	Apresenta o texto corretamente no início e fim das linhas.	7	A1BP; A3GP; A5GF; A6LA; A7NL; A8PS; A2BG.
	Não apresenta o texto corretamente no início e fim das linhas.	3	A4GR; A8PS; A9TB;
	A letra é minimamente legível.	10	A1BP; A2BG; A3GP; A4GR; A5GF; A6LA; A7NL; A8PS; A9TB; A8PS; A2BG.
	A letra não é legível.		

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao critério de adequação à situação de comunicação (capacidades de ação), seis textos foram considerados adequados ao modelo RENem, enquanto quatro não. Em comparação com as redações iniciais, houve uma melhoria significativa, visto que anteriormente nenhum dos textos se adequavam ao gênero.

No que diz respeito ao tema, oito alunos discutiram o problema social sem tangenciá-lo, resultado estável em relação à primeira produção, onde o mesmo percentual foi atingido – e é interessante ressaltar que um dos dois textos que tangenciou o tema é do mesmo aluno que, na versão inicial, também havia desviado tematicamente a sua escrita (A8PS).

Quanto à estrutura composicional (capacidades discursivas), houve mudanças significativas especialmente quanto à sua estrutura geral, exceto quanto à necessidade de escrever um título. Assim, como nas produções iniciais, os estudantes não escreveram um título para seus textos. Contudo, nesta versão, a opção por não escrever um título foi consciente, pois desta vez se apropriaram da informação de que o título é opcional na RENem.

Quanto à clareza na delimitação do tema na introdução, um estudante a mais do que os sete na primeira versão expôs o tema de maneira clara. Já sobre a presença de tese declarativa, houve um aperfeiçoamento significativo, com a identificação de seis textos que continham uma tese nesta versão final, contra nenhuma na primeira versão. Esse aprimoramento na escrita tem um impacto direto na clareza do desenvolvimento argumentativo e na melhor organização da escrita textual.

Todos os textos apresentaram pelo menos dois argumentos, como na versão inicial, mas, na versão final, essa apresentação foi mais evidente e organizada, o que possibilita a

identificação de um folhado textual mais bem projetado. Na versão inicial, os argumentos muitas vezes estavam implícitos, ou seja, utilizaram mais a intuição ao escrever; agora estavam mais explícitos, conscientes do conhecimento que adquiriram. Além disso, na versão final, sete textos trouxeram comprovação para seus argumentos, enquanto nas redações anteriores apenas um estudante foi capaz comprovar de seus argumentos. Isso evidencia uma significativa evolução nesse aspecto. Além disso, a presença de discussões sobre os argumentos escritos nas versões finais aumentou de três para sete estudantes, mais do que o dobro de estudantes demonstrou progresso considerável no aprofundamento de argumentos.

No que diz respeito à conclusão, apenas três textos apresentaram uma proposta de intervenção completa, sendo que nas produções iniciais ninguém o fez. No entanto, seis redações desta versão trouxeram propostas de intervenção incompletas, enquanto foram cinco na primeira produção. Talvez, isso tenha acontecido, também, pela questão de que a temática seja bastante nova para todos. Apenas um aluno não apresentou a proposta de intervenção.

Em relação às capacidades linguístico-discursivas, o uso de conectivos eficazes aumentou de três para seis textos que os empregaram adequadamente na versão final. Mais ainda, oito textos reescritos demonstraram planejamento e lógica, o que evidencia coerência textual e representa um avanço em relação aos sete identificados na primeira produção.

Na coesão, todos os escritos mantiveram a progressão temporal adequada, com aumento significativo em relação aos sete das produções iniciais. No entanto, a impessoalidade, um critério importante no Enem, praticamente se manteve na mesma situação, pois apenas uma redação a mais utilizou dessa técnica de escrita. O uso de mecanismos de referenciação, embora ainda insuficiente, melhorou em quatro textos, os quais demonstraram consistência nesse aspecto, enquanto nas redações iniciais apenas um texto se adequava. A utilização de modalizadores permaneceu adequada em todos os textos finais, o que evidencia que os alunos continuam expressando seus pontos de vista a partir da escolha lexical que adotam.

No que diz respeito às capacidades de significação, houve um progresso notável: oito redações finais empregaram uma ou mais estratégias argumentativas de maneira eficaz, em comparação com sete nas redações iniciais. Isso indica que os alunos desenvolveram mais conhecimentos no uso de exemplificações, alusões históricas e repertório sociocultural.

No que compete às capacidades multissemióticas, todos os alunos na versão final utilizaram corretamente a separação silábica, diferente da versão inicial. No entanto, houve uma melhoria significativa na apresentação visual dos textos: sete dos textos estavam formatados corretamente no início e no fim das linhas, em comparação com apenas duas redações iniciais. A legibilidade da letra, assim como antes, permaneceu satisfatória em todos os escritos.

Esses resultados apontam para um aprimoramento significativo em diversos aspectos da escrita, sobretudo na comprovação de argumentos e na realização de discussões mais aprofundadas. No entanto, a ausência de uma tese, a dificuldade em elaborar propostas de intervenção completas, a ausência de mecanismos de referenciação e a impessoalidade continuaram evidenciando a necessidade de maior atenção e desenvolvimento, ainda que tenham sido trabalhados ao longo do PDG em praticamente todas as oficinas (2 a 5). Por isso, ao criar a Matriz de Avaliação com a turma, destaquei que, mesmo na troca entre pares, era essencial focar e pontuar os critérios estabelecidos nas redações analisadas.

A seguir, estão as análises das produções finais de A5GF, de A6LA e A3GP.

5.1.2.1 Análise da produção final de A5GF

Na escrita da produção final, A5GF demonstrou um ótimo desempenho, como é possível ver abaixo:

Quadro 10 - Produção final A5GF.

Na novela “Travessia”, exibida pela emissora da Globo em 2023, a personagem Karina é vítima de um pedófilo através da Inteligência Artificial. O homem faz uso da deepfake e simula ser um modelo influencer que, por meio de vídeo chamadas, manipula a menina a exibir seu corpo. É notável que a IA tem ocupado um lugar significativo no cenário atual. Porém, problemas são atribuídos ao uso incorreto dessa ferramenta, como a distorção de imagens e áudios e a dependência excessiva da IA no âmbito da Educação.

A deepfake é um mecanismo da IA que faz o uso de algoritmos para simular imagens falsas e áudios inexistentes. Como aconteceu com a Ruth Card, canadense de 73 anos, que sofreu um golpe onde o criminoso simulou a voz de seu neto através de um software. O homem afirmou estar preso e pediu o valor da fiança. A idosa depositou três mil dólares sem perceber a farsa. Crimes como esse tornam-se cada dia mais acessíveis a se cometer, devido ao acesso liberado, sem restrição alguma, do uso das IA's por grande parte da população.

Além disso, é notável que essa tecnologia tem facilitado atividades escolares. Todavia, é de suma importância ressaltar que a praticidade de algo, pode gerar a dependência excessiva do recurso. O chat GPT é um exemplo de sistema que apresenta respostas imediatas e resumidas. Assim, alunos depositam suas dúvidas e tarefas em apenas um aplicativo, sem pesquisas extensas e absorção de conhecimentos gerais.

Portanto, esses problemas, causados pelo uso inadequado da Inteligência Artificial podem ser controlados pela polícia preditiva (órgão tecnológico responsável por analisar técnicas na aplicação de leis para identificar criminosos e golpes com antecedência. Através dessa unidade, a polícia local poderia ser alertada sob tentativa de crime, por meio do bloqueio de usuários suspeitos, dentro das IA's. Por conseguinte, criminosos e inaptos ao uso desse mecanismo, serão banidos do sistema e terão seus nomes em fixas criminosas.

Fonte: Dados da pesquisa.

A RENem de A5GF, da mesma forma que outras seis redações, está adequada ao gênero estudado; a aluna demonstrou melhor compreensão sobre ele. Além disso, assim como na redação inicial, não fugiu do tema nem o tangenciou, compondo o grupo de oito dos textos que se alinham a esse critério.

Quanto às capacidades discursivas, não apresenta título, assim como os outros nove textos analisados que optaram por não inserir um. Ademais, é um dos oito textos que

apresentam uma boa contextualização do tema.

Durante nossas aulas, busquei ao máximo valorizar os conhecimentos e as relações que os alunos conseguiam fazer de temas/problemas sociais com os conteúdos que eles consumiam diariamente, como filmes, séries, músicas, acontecimentos do nosso entorno social etc. Não diferente, A5GF inicia sua redação com o uso do repertório sociocultural de uma novela brasileira, consumida por ela mesma. Na ocasião, ela faz uma relação com um ocorrido na novela e um problema que a IA forneceu nesse sentido. Ela não relaciona com propriedade essa ficção com a realidade brasileira, contudo, afirma que existem problemas atribuídos, então, ao uso incorreto da ferramenta e apresenta possíveis causas que agravam essa situação.

Temos aí, a presença da tese – o que enquadra essa redação dentre as seis que a apresenta no texto. Na introdução, também, a aluna já começa a apresentar dois aspectos problemáticos da IA: distorção de informações (*deepfake*) e dependência educacional. Portanto, na sequência do texto, o desenvolvimento, é um dos textos que fazem parte dos que apresentam dois ou mais argumentos, assim como todos os outros.

Primeiro, é apresentado o argumento “*A Deep fake é um mecanismo da IA que faz o uso de algoritmos para simular imagens falsas e áudios inexistentes*”, para comprová-lo, A5GF utiliza uma estratégia argumentativa de exemplo de *deepfake*, em que menciona tanto o caso da personagem Karina, da novela “Travessia”, quanto o exemplo real de Ruth Card, uma idosa que foi vítima de um golpe financeiro em que o criminoso usou um software para simular a voz de seu neto. Esses exemplos sustentam o argumento de que a IA, quando mal utilizada, pode ser uma ferramenta perigosa, facilitando crimes como golpes e manipulações online. Depois, apresenta o argumento: “*Além disso, é notável que essa tecnologia tem facilitado atividades escolares. Todavia, é de suma importância ressaltar que a praticidade de algo, pode gerar a dependência excessiva do recurso*”. Como forma de discuti-lo e mesmo comprová-lo, menciona o ChatGPT como um exemplo de tecnologia que facilita o acesso rápido a informações e respostas, mas que também pode reduzir a absorção de conhecimento e diminuir o esforço em realizar pesquisas mais aprofundadas. Tal construção textual, demonstra que a RENem da aluna faz parte das sete redações que buscam comprovar os argumentos e das sete que buscam discutir sobre eles e problematizá-los. Aqui é importante pontuar que, embora a discussão tenha sido mais concisa, a RENem, em mais um de seus aspectos que podem ser criticados, ao limitar o número de linhas pode ocasionar nisso: uma escrita mais concisa e que aprofunda pouco a discussão.

Quanto ao último critério elencado para essas capacidades de linguagem, a RENem se enquadra dentre os dois textos que apresentam uma proposta de solução completa. Isso porque

apresenta os cinco elementos necessários à proposta de intervenção: quem (“*a Polícia Preditiva*”), o que (*alertar a polícia local sobre crimes que envolvem a IA*), de que forma (“*por meio do bloqueio de usuários suspeitos*”), para que (“*banir os criminosos e inaptos ao uso da IA do sistema e ter seus nomes fixados criminalmente*”) e detalhe a mais (“*órgão tecnológico responsável por analisar técnicas na aplicação de leis [...]*”). Obviamente, a organização textual pode ser considerada desorganizada em relação às redações que normalmente possuem nota máxima; todavia, os cinco aspectos são encontrados e estão bem descritos. Isso demonstra um desenvolvimento da capacidade discursiva grandioso, uma vez que na redação inicial, na conclusão do seu texto, não havia nenhuma proposta e afirmo isso porque a PI sozinha é avaliada em 200 pontos, como explicado já anteriormente.

No âmbito das capacidades linguístico-discursivas, o texto de A5GF evidencia um aprimoramento, com relação à coerência e o uso de conectivos, a redação é uma das seis que utiliza os conectivos de forma adequada, como, por exemplo, o uso de “porém” e “todavia”, para introduzir contraposições em “*Porém, problemas são atribuídos ao uso incorreto dessa ferramenta [...]*” e “*Todavia, é de suma importância ressaltar que a praticidade de algo, pode gerar a dependência excessiva do recurso*”; “além disso”, ao acrescentar mais um argumento ao desenvolvimento, em “*Além disso, é notável que essa tecnologia tem facilitado atividades escolares*”, e “portanto” para concluir o texto, em “*Portanto, esses problemas, causados pelo uso inadequado da Inteligência Artificial*”.

No que se refere à apresentação dos fatos, a redação se enquadra nos oito textos que evidenciam planejamento e sentido entre o conteúdo do texto. Isso porque organiza bem os fatos, pois inicia com a apresentação do uso da Inteligência Artificial na novela “Travessia” e posteriormente cita o golpe da idosa Ruth Card, o que ilustra os perigos da IA na vida real. Esses exemplos são usados para construir uma argumentação sólida sobre a tese de que o uso inadequado da IA pode trazer riscos. Também apresenta uma boa progressão de ideias, já que faz uma transição lógica entre os crimes envolvendo IA para o impacto da IA no âmbito educacional. Essa progressão demonstra planejamento na construção do texto, com um desenvolvimento gradual do tema. No mais, a conclusão é coerente com a proposta de intervenção e especialmente um dos problemas discutidos ao longo do texto.

Quanto à coesão verbal, o texto se apresenta temporalmente de forma adequada em relação à apresentação do conteúdo temático, assim como todos os outros. Utiliza o pretérito perfeito “*o criminoso simulou a voz*” para indicar passado e presente do indicativo “*alunos depositam suas dívidas [...]*” para indicar algo que é rotineiro, com coerência aos temas que estão sendo apresentados. Também, o texto está escrito de forma impessoal, pois não utiliza

verbos conjugados na primeira pessoa do singular ou plural. Nos aspectos analisados na coesão nominal, entendemos que o texto demonstra uso consistente de mecanismos linguísticos e de referência, como em “*A deepfake é um mecanismo da IA que faz o uso de algoritmos para simular imagens falsas e áudios inexistentes. Como aconteceu com a Ruth Card, canadense de 73 anos, que sofreu um golpe [...]*”. A expressão “como aconteceu” introduz um novo acontecido e o compara com o anterior, além de que “golpe” remete também à palavra “*deepfake*”, o que cria conexão entre os parágrafos. Além disso, o uso do pronome demonstrativo “esse”, em “*Crimes como esse tornam-se cada dia mais acessíveis [...]*”, faz referência direta ao crime relatado anteriormente (o golpe sofrido por Ruth Card), assim, é evitada a repetição da palavra “crime” e há a coesão entre as ideias. Também é percebido o uso de sinônimos para IA, como “*essa tecnologia*”, sem repetir exatamente o mesmo termo, o que promove um uso eficiente dos mecanismos de referência.

Por fim, como último aspecto analisado sobre o critério das capacidades linguístico-discursivas, assim como os outros nove textos, A5GF apresenta uso de palavras que modalizam sua escrita. Como exemplo, temos em “*é notável que a IA tem ocupado um lugar [...]*”, aqui a palavra destacada indica uma avaliação sobre o lugar que a IA ocupa no cenário que se analisa. Também o uso de “pode” em “*Todavia, é de suma importância ressaltar que a praticidade de algo pode gerar a dependência excessiva do recurso*”, atenua a afirmação feita e indica que a dependência excessiva é uma consequência possível, mas não uma certeza absoluta. Nesse sentido, a presença de modalizadores permite ao autor expressar graus de certeza, possibilidade e opinião ao longo da argumentação, ainda que a escrita esteja impessoalmente construída.

Sobre as capacidades de significação, que têm relação com as estratégias argumentativas utilizadas no texto, a RENem de A5GF utiliza exemplos ocorridos e reconhecidos (o caso de Ruth e o ChatGPT), bem como utiliza repertório sociocultural (novela). Dentre as estratégias utilizadas, enquadram-se em aspectos socioculturais, pois a novela faz parte da cultura popular brasileira e o tema discutido (o impacto da IA) está relacionado à sociedade atual. Também é possível analisar que a discussão sobre a dependência da IA no âmbito educacional reflete uma preocupação ideológica com a formação e a autonomia dos estudantes no uso da tecnologia, já que há um questionamento sobre o equilíbrio entre a conveniência dessa ferramenta e a responsabilidade no aprendizado, o que expressa uma visão crítica sobre a dependência tecnológica.

Ademais, quanto aos critérios estabelecidos para verificar o desenvolvimento das capacidades multissemióticas, a RENem de A5GF apresenta uso correto de separação silábica; apresenta corretamente o texto no início e final das linhas da folha de redação e possui, assim

como todos os outros, letra legível.

Assim sendo, ao comparar as redações inicial e final da aluna A5GF, é possível observar uma evolução evidente em diversos aspectos, especialmente no entendimento do gênero textual exigido pelo Enem. No primeiro texto, apesar de a aluna demonstrar conhecimento sobre o tema das cotas raciais, há uma falta de clareza na formulação da tese e ausência de uma proposta de intervenção, elementos essenciais para uma redação bem-sucedida nesse formato. Já no segundo texto, a aluna aperfeiçoa sua capacidade argumentativa ao apresentar uma tese explícita desde a introdução e utilizar exemplos mais concretos e atuais, como o caso de *deepfake* e o ChatGPT, o que enriquece sua argumentação.

Além disso, o segundo texto traz uma proposta de intervenção clara e detalhada, critério que não foi atendido no primeiro. A organização discursiva e o uso de conectivos também se tornaram mais consistentes, o que melhora a fluidez e a coesão do texto. Dessa forma, a aluna demonstra não apenas um amadurecimento em sua capacidade linguístico-discursiva, mas também uma maior compreensão das exigências do gênero REnem, o que reflete seu progresso em direção a uma escrita mais crítica, coerente e alinhada com os critérios e estudos feitos durante as aulas.

5.1.2.2 Análise da produção final de A6LA

O estudante A6LA embora tenha feito um texto melhor em comparação à produção inicial, com significativos avanços em termos de organização, demonstrou não ter desenvolvido bem todas as capacidades de linguagem estudadas no PDG, como pode ser visto no Quadro 11 na sua redação.

Quadro 11 - Produção final A6LA.

O texto “Impactos positivos da Inteligência Artificial (IA) na sociedade”, aborda a utilização de IA e como auxiliar de maneira drástica e significativa a área da saúde além de também ser utilizada em veículos automatizados. Todavia, essa ferramenta pode ser utilizada para gerar imagens fraudulentas ou gerar vozes. Desse modo, cabe refletir sobre como a IA influencia em roubos e como afeta a educação do jovem estudante. Atualmente há relatos de pessoas que utilizam IA para modificar imagem e até mesmo sua voz como uma forma de extorquir dinheiro das pessoas. Um acontecido recente foi que uma pessoa efetuou o pagamento de uma conta de mercado via pix e mostrou o comprovante para o caixa, pouco tempo depois o mesmo retornou e realizou outra compra e modificou o horário o valor do comprovante utilizando IA, e o caixa sem saber aceitou a compra. Além disso, no meio educacional percebe-se que frequentemente no dia a dia os alunos utilizam essa ferramenta para benefício próprio, como para desenvolver redações ou para colar em provas, e isso afeta no desenvolvimento cognitivo, pois não será necessário pensar, e sim pedir a IA para resolver. Portanto pode-se concluir que a IA está cada vez mais se inovando mas com essas inovações também estão surgindo novas maneiras de se aplicar golpes, ou seja, devemos utilizar essa ferramenta para nos ajudar nas diversas áreas da saúde transformando assim em uma sociedade automatizando reduzindo a mão de obra

<i>humana.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto às capacidades de ação, o texto de A6LA não se adequa ao gênero de texto trabalhado, isso porque não apresenta tese declarativa – embora tenha uma implícita (de uma visão negativa sobre o assunto), assim como não tem proposta de intervenção. Todavia, discute apenas sobre a problemática proposta como reflexão.

Quanto às capacidades discursivas, não apresenta título, como todos os outros textos, e sua introdução faz parte dos oito que faz uma boa exposição do tema a partir de um contraponto ao apresentar primeiro o que talvez seriam benefícios da IA e após indicar que também ações ruins podem ser feitas com ela. Contudo, não apresenta uma tese declarativa do seu ponto de vista, embora no que seria um encaminhamento do que será discutido no desenvolvimento do texto seja possível perceber essa visão de análise mais negativa, ao ressaltar por exemplo o uso dessa ferramenta em roubos e como pode afetar a educação dos jovens.

Quanto ao desenvolvimento, o texto apresenta assim como também todos os outros pelo menos dois argumentos, embora eles não sejam ambos comprovados: o uso da IA para causar golpes criminais em pessoas, como através do uso de imagem e da voz para extorquir dinheiro e o argumento de que com a IA o aluno deixa de exercer a lógica e de pensar. Assim, no âmbito da comprovação e da discussão sobre ela, o texto é insuficiente e se enquadra dentre os três que não comprova todos os argumentos nem realiza discussão sobre eles. Isso porque para o primeiro argumento, é utilizado o exemplo de um acontecido com “*uma pessoa*” que “*efetou o pagamento [...] via pix*” e praticou depois a alteração da imagem com uso de IA e criminalmente cometeu fraude com o comprovante alterado. Nesse sentido, ainda que a exemplificação seja uma estratégia argumentativa muito utilizada em redações do Enem, a tentativa de utilizar esse exemplo como uma estratégia argumentativa não funcionou, já que não é suficientemente detalhado e que confirme que de fato ocorreu, pois faltam informações que realmente comprovem a extensão do problema ou que mostrem que esse tipo de fraude é um impacto significativo da IA. Assim, a situação é descrita de forma anedótica e superficial, o que não comprova o argumento levantado – e o parágrafo termina aí: sem haver uma discussão maior, mais aprofundada sobre o que foi apresentado, como implicações etc. No caso do segundo argumento, também não comprovação e/ou discussão, novamente é trazida uma questão de senso mais comum, mas que não supre o lugar de uma comprovação real – o caso de alunos utilizarem a IA diariamente sem discernimento ético. Também há falta de discussão, pois A6LA texto não aprofunda o impacto desse uso da IA na educação, como o efeito a longo

prazo no aprendizado dos estudantes, nem oferece sugestões para mitigar esses efeitos negativos, por exemplo.

Quanto ao critério relacionado à conclusão, sobre a presença de proposta de intervenção, é a única redação que não apresenta uma. É possível perceber que na conclusão é ressaltada a necessidade de que, para o aluno, as pessoas utilizem a IA como forma de benefícios em áreas como saúde e indústrias (com a automatização), mas não expressa o que pode ser feito, como pode ser feito, não aponta uma finalidade ou sequer algum detalhe sobre uma das informações.

Quanto aos aspectos desenvolvidos nas capacidades linguístico-discursivas, no critério da coerência – conexão, é um dos quatro textos que utilizam os conectivos de forma superficial; há o uso correto de conectivos como em *“Todavia, essa ferramenta pode ser utilizada para gerar imagens [...]”* e em *“Além disso, no meio educacional percebe-se que [...] os alunos utilizam essa ferramenta para benefício próprio”*; utiliza também o “desse modo” ainda na introdução, o “portanto” na conclusão, o “ou seja” também. Mesmo que esses conectivos estejam corretos e sejam usados para introduzir contraposições e acréscimos de ideias, isso ocorre de modo superficial, pois há poucos conectivos ao longo do texto, e a transição entre ideias principalmente poderia ser mais fluida. Já quanto à progressão do conteúdo temática do texto, é possível perceber que, assim como outras oito redações, apresenta fatos organizados de forma lógica, o que evidencia planejamento e sentido entre o conteúdo textual apresentado.

Quanto aos aspectos da coesão (verbal), a redação assim como todas as outras é apresentada temporalmente de forma adequada, isso porque o aluno alterna de maneira adequada entre os tempos verbais para descrever eventos passados, como os golpes usando IA, e fenômenos atuais e contínuos, como o uso da IA no cotidiano. Logo, a alternância entre o presente do indicativo para situações atuais (como em *“o texto aborda a utilização da IA”* e o pretérito perfeito para eventos já concluídos (como em *“Uma pessoa efetuou o pagamento”*) está correta e contribui para a coerência do texto. Isso permite que o texto flua naturalmente, sem confundir o leitor com misturas temporais inadequadas. Todavia, faz parte de três redações que apresenta escrita com verbos conjugados na primeira pessoa do plural, como na conclusão, em *“devemos utilizar essa ferramenta para nos ajudar nas diversas áreas da saúde [...]”* – o que também sustenta o fato de não se enquadrar no gênero REnem.

Ademais, quanto à coesão nominal e os mecanismos linguísticos de referenciação, a redação enquadra-se dentre seis que não apresenta um uso consistente desses recursos. Embora haja tentativas de usar pronomes e sinônimos para evitar repetições, como em *“essa ferramenta”* na introdução e no segundo parágrafo do desenvolvimento, e em *“isso afeta”* nesse mesmo parágrafo. Tal uso defasado compromete a fluidez do texto e pode confundir o leitor

quanto ao que está sendo retomado em certos trechos; além de que poderia ter ocorrido em outros momentos.

Por fim, sobre essas capacidades, com relação ao uso dos modalizadores, como todos os outros escritos que os apresentam, A6LA aponta alguns como “*atualmente*”, “*não será necessário*”, “*é notável que a IA [...]*”, “*há relatos*” e “*pode-se concluir*”. Assim, em diversos momentos, são utilizados especialmente quando o aluno expressa certeza, avaliação ou consequência sobre o tema da IA. Ainda que não sejam abundantes, os modalizadores presentes ajudam a fortalecer a argumentação ao indicar o posicionamento do autor em relação aos fatos apresentados.

No âmbito das capacidades de significação, o texto não apresenta nenhuma estratégia argumentativa ou apresenta alguma sem explorá-la adequadamente. Nesse caso, utiliza a estratégia de exemplificação, mas essa estratégia não é suficientemente desenvolvida ou aprofundada. Ainda assim, no texto de A6LA os exemplos se enquadram principalmente dentre aspectos ideológicos (preocupação com o impacto da IA na educação e na moralidade) e aspectos socioculturais (discussão sobre o uso da IA no cotidiano e em fraudes).

Diante das capacidades multissemióticas, o texto assim como todos os outros apresentam separação silábica adequada e letra legível, e faz parte dos sete que apresenta o texto corretamente no início e fim das linhas. Isso demonstra que o estudante possui um bom domínio das convenções gráficas e respeita as normas de apresentação textual, o que contribui para uma leitura fluida e organizada. Ademais, a clareza da escrita, somada à organização visual, garante que o leitor possa compreender o conteúdo sem dificuldades causadas por problemas de formatação. Esses aspectos técnicos, embora possam parecer menores, são fundamentais para a avaliação global do texto, pois um texto bem apresentado facilita a avaliação e reforça a seriedade e o cuidado com a produção escrita.

Portanto, a análise comparativa das duas produções de A6LA revela uma evolução significativa em termos de organização textual e argumentação, especialmente na segunda redação sobre a Inteligência Artificial. O estudante melhorou na estruturação das ideias e no uso de conectivos e modalizadores, embora ainda não tenha apresentado uma tese declarativa clara nem uma proposta de intervenção, requisitos essenciais para o gênero REnem. Além disso, o uso de estratégias argumentativas e a comprovação dos argumentos, embora mais presentes, continuam superficiais e carecem de maior estudo e aprofundamento.

5.1.2.3 Análise da produção final de A3GP

O texto final apresentado por A3GP está consideravelmente melhor em comparação ao primeiro criado. Apresenta uma evolução significativa e visível, contudo, ainda é insuficiente no desenvolvimento de algumas das capacidades de linguagem trabalhadas no PDG, como analisamos a seguir.

Quadro 12 - Produção final A3GP.

No filme “Eu Robô” estrelado por Will Smith onde se passa em uma sociedade em que as máquinas estão em processo de ter decisões por conta própria, com esses avanços as pessoas estão preocupadas com a substituição da sociedade pelas máquinas. Em nossa sociedade atual estamos passando por isso com o uso das inteligências artificiais. Desse modo, precisamos analisar se a nossa sociedade já está sendo substituída pelas IA e se há motivos para preocupação, pois diversas profissões estão sendo substituídas pelas IA.

A função da inteligência artificial tem como função simular o pensamento humano, nesse sentido elas ajudam com diversas funções do dia a dia, mas podem substituir funções e profissões gerando um desemprego gigantesco. Muitas vezes as IA ao baixar informações para o usuário fazem pesquisas gerais no ambiente virtual como é o caso do “chat GPT”, conseguindo buscar e ensinar qualquer assunto para seu cérebro. Essa prática em nível extremo pode ocasionar no desemprego de milhares de professores. Existem diversas profissões que sofrem com isso, o caso mais recente da Google que demitiu mais de 10 mil programadores após desenvolver sua mais nova IA.

Podemos concluir que a inteligência artificial é uma ferramenta muito utilizada atualmente, mas que com o passar dos anos irá substituir diversas profissões, para evitar que o desemprego aumente é necessário entrar em consenso com as grandes indústrias para reduzir o uso de IA nos setores de produção, desenvolvimento, ensino e diversos outros que poderão sofrer futuramente, a criação de ONGs para posicionar os trabalhadores de frente com a indústria pois a 2ª Revolução Industrial será a Revolução Digital.

Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito aos critérios das capacidades de ação, o texto é um dos três textos que não se adequam ao gênero por não apresentar uma tese declarativa. Todavia, não foge do tema nem o tangencia, assim como outros oito escritos.

Já quanto aos critérios das capacidades discursivas, assim como outros nove textos, não apresenta título; e como outras três escritas a apresentação feita sobre o tema é superficial e sem haver uma relação direta com o repertório utilizado. Além disso, não apresenta uma tese declarativa que deixe explícita a opinião do autor, o que o enquadra dentre quatro textos que não possuem uma tese.

Quanto ao seu desenvolvimento, bem como todos as outras redações, apresenta dois argumentos principais, que seriam “A IA pode gerar um desemprego gigantesco ao substituir tarefas que eram realizadas por humanos” e de que “pode substituir professores e outros profissionais, como programadores” – sendo que um está interligado com o outro. Embora esses argumentos estejam implícitos e de certo modo embaralhados no texto, em tese é apresentado para cada um deles uma comprovação referente, como o exemplo do ChatGPT e

da demissão de 10 mil funcionários da empresa Google. Entretanto, não há uma discussão efetiva e adequada sobre eles, inclusive que permita explicitamente essa relação dos argumentos com os exemplos apontados – o que o enquadra nos três textos que não realizam discussão sobre os argumentos portanto.

Quanto à conclusão, assim como outras seis redações, apresenta uma proposta de intervenção incompleta, isso porque, embora mencione algumas ações gerais (reduzir o uso de IA em indústrias e criar ONG), faltam detalhes essenciais sobre quem deve agir, como a ação seria implementada, e um detalhamento mais concreto que torne a proposta prática e realista. Para que a intervenção seja completa, seria necessário especificar melhor as etapas e os responsáveis pela execução das soluções propostas.

Ao analisar os critérios elencados para as capacidades linguístico-discursivas, com relação à coerência, é possível analisar que o texto utiliza os conectivos de forma superficial, assim como outros três textos. São utilizados para introduzir ideias e organizar a argumentação, mas ainda assim são insuficientes e usados de forma básica, sem criar uma transição fluida entre todos os pontos abordados. No trecho “*Desse modo precisamos analisar [...]*” conectivo destacado introduz uma ideia de conclusão; já em “[...] *mas que com o passar dos anos irá substituir diversas profissões*”, o conectivo é utilizado para apontar uma contradição. Além disso, a redação de A3GP se enquadra dentre os oito escritos que apresentam fatos organizados de forma lógica, evidenciando planejamento e sentido entre o conteúdo do texto, já que apesar de algumas falhas no uso de conectivos e na própria apresentação linguística, o texto segue uma estrutura lógica, com introdução, desenvolvimento e conclusão. As ideias são apresentadas de forma coerente e há uma progressão clara de um ponto para outro. O texto começa contextualizando o tema da IA e seus impactos, em seguida explora as possíveis consequências negativas e conclui com uma sugestão de intervenção.

Nesse sentido, com relação ao critério de coesão verbal, é possível compreender que o texto utiliza os tempos verbais de maneira coerente para descrever ações e situações. O presente do indicativo é empregado para discutir temas atuais e contínuos (como em “*A função da inteligência artificial tem como [...]*”, enquanto o pretérito perfeito é usado para descrever eventos específicos que já ocorreram (como em “*Google que demitiu mais de 10 mil [...]*”). Quanto à impessoalidade do texto, a redação de A3GP faz parte de três que não respeitou esse critério, já que em diversos momentos utiliza especialmente a conjugação verbal da primeira pessoa do plural, como nos trechos “*Em nossa sociedade atual estamos passando por [...]*. *Desse modo precisamos analisar [...]*”, presentes apenas na introdução, e que se repetem em alguns momentos ao longo do desenvolvimento textual.

Já no âmbito da coesão nominal, não há uma demonstração de uso consistente de mecanismos linguísticos de referência, bem como outros cinco textos. O texto utiliza poucos pronomes e termos para evitar repetições, mas em alguns momentos a referência não é clara o suficiente, o que pode gerar confusão para o leitor, por exemplo no trecho “*Elas ajudam com diversas funções [...]*” o pronome destacado é uma tentativa de evitar repetir “*inteligência artificial*”, mas, como o referente está no singular e o pronome no plural, pode haver falta de entendimento ao que se refere de fato.

Por fim, sobre a capacidade analisada, sobre o critério de modalização, o texto, assim como todos os outros, apresenta uso de modalizadores. O texto utiliza alguns modalizadores que indicam possibilidade, avaliação e consequência, permitindo ao autor expressar graus de certeza e opinião. Em “*Pode ocasionar no desemprego de milhares de professores*”, o verbo modal “*pode*” sugerir uma possibilidade, o que mostra que o autor indica um risco, mas não uma certeza.

Desse modo, quanto à análise dos critérios das capacidades de significação, a redação de A3GP apresenta uma estratégia argumentativa de exemplificação e outra de repertório sociocultural; faz parte, portanto, de oito redações que fazem uso, mas não as explora adequadamente. As exemplificações são vagas e não detalhadas, e a referência ao filme *Eu, Robô* é uma boa introdução, mas carece de continuidade e profundidade no desenvolvimento do argumento. Todavia, nesse contexto, apresenta relação com aspectos ideológicos, como a preocupação ideológica com os impactos sociais e econômicos da IA, especialmente no que se refere ao desemprego. A ideia de que “*é necessário entrar em consenso com as grandes indústrias para reduzir o uso de Ias*” demonstra uma visão que defende a regulação e o controle sobre a tecnologia para proteger empregos e evitar consequências negativas para a sociedade. Também há relações socioculturais que podem ser compreendidas, como o próprio repertório fílmico utilizado, pois ajuda a contextualizar o impacto da IA na cultura popular, já que essa referência sugere que a discussão sobre a IA é relevante não apenas do ponto de vista tecnológico, mas também em como ela é percebida e representada na sociedade. Ainda, encontramos uma relação com aspectos econômicos como ao discutir a substituição de trabalhadores e o desemprego resultante da automação de tarefas. As preocupações expressas sobre a demissão de programadores na Google e o potencial desemprego de professores indicam uma reflexão sobre como a economia pode ser afetada pela tecnologia.

Já sobre as capacidades multissemióticas, assim como todas as outras redações apresenta uma separação silábica correta. Além disso, apresenta corretamente o texto no início e final das linhas, assim como outros sete escritos. Por fim, também apresenta uma letra legível.

Em suma, o texto final de A3GP mostra um avanço significativo em comparação ao texto inicial, especialmente na estrutura e organização das ideias. Enquanto o texto inicial é confuso e desorganizado, com falhas graves na coesão e progressão temática, o texto final apresenta uma linha argumentativa mais clara, com propostas de intervenção que, apesar de incompletas, demonstram uma tentativa de sugerir soluções. As estratégias argumentativas, como exemplificações e repertório sociocultural, são mais evidentes, mas ainda precisam ser melhor desenvolvidas para fortalecer a argumentação. Ainda assim, os textos de A3GP continuam enfrentando desafios quanto à coesão, uso de conectivos e impessoalidade, que precisam ser trabalhados para uma escrita mais fluida e persuasiva. A capacidade multissemiótica do texto final melhorou, com uma apresentação visual mais adequada, demonstrando que o aluno está se esforçando para superar as dificuldades iniciais. Em resumo, o escrito final de A3GP evoluiu em aspectos importantes, mostrando progresso na organização e clareza, mas ainda precisa de mais aprofundamento nos argumentos e uma melhor exploração das estratégias para se adequar completamente ao gênero dissertativo-argumentativo exigido pela REEnem.

5.1.3 Análises das redações reescritas

O processo de reescrita na produção de textos é uma etapa essencial que permite ao autor revisar, aprimorar e reorganizar suas ideias, garantindo maior clareza, coesão e adequação ao propósito comunicativo. Para Raupp (2014), trata-se de uma fase em que o estudante se engaja de maneira ativa e reflexiva com o seu texto, analisando-o, reconstruindo-o e, assim, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, linguísticas, textuais, discursivas e enunciativas. Defendemos, portanto, que, no contexto escolar, a produção de enunciados deve ser entendida não como um processo automatizado, mas como uma interação que requer análise, reflexão e, conseqüentemente, reescrita. Esse movimento permite que o estudante, de forma gradual, desenvolva uma consciência sobre sua participação ativa nas escolhas linguageiras feitas durante a construção de textos.

Ou seja, a reescrita, quando integrada a um processo de correção textual interativa, amplia a compreensão do indivíduo sobre como o gênero textual utiliza recursos estruturais para construir sentido nas interações sociais (Raupp, 2014). Além disso, permite que o autor explore de forma criativa os mecanismos semióticos próprios do gênero de forma a fortalecer sua capacidade de responder de maneira significativa às demandas discursivas. Esse processo de conscientização sobre sua responsabilidade no texto está diretamente ligado à construção de

diferentes letramentos.

Assim, no PDG, a reescrita possibilita que os estudantes reflitam sobre sua escrita ao revisarem a produção final coconstruída ao longo de todo o processo. Em essência, esse aspecto vai além de simplesmente redigir e corrigir um texto, uma vez que envolve um percurso mais aprofundado de aprendizado e reflexão. Dessa forma, para a reescrita, a partir da matriz, os alunos apreciaram uns os textos dos outros na busca de contribuir com as escritas dos colegas e a construção textual como um todo, e puderam em muitos casos ampliar – assim acreditamos – suas capacidades de linguagens.

Outrossim, o processo de reescrita e seus resultados evidenciam o aprimoramento significativo das capacidades de linguagem dos estudantes. No Quadro 13, é possível observar a análise geral das reescritas.

Quadro 13 – Análise geral das redações reescritas: tema – os impactos sociais da inteligência artificial.

Capacidades Descrição Critérios			Nº de textos	Redações
Capacidades de ação	Adequação ao gênero REEm.	O texto adequa-se ao gênero.	7	A8PS; A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A2GB; A5GF.
		O não texto se adequa ao gênero.	3	A1BP; A10YA; A4GR.
	Adequação à discussão do problema social apresentado.	O texto discute apenas sobre o problema social e não foge do tema.	9	A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A2GB; A1BP; A10YA; A4GR; A5GF.
		O texto não discute apenas sobre o problema social ou tangencia o tema.	1	A8PS.
Capacidades discursivas	Título	O texto apresenta título.	1	A2GB.
		O texto não apresenta título.	9	A8PS; A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A1BP; A10YA; A4GR; A5GF.
	Introdução	Apresenta boa exposição do tema.	9	A8PS; A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A2GB; A10YA; A4GR; A5GF.
		Não apresenta exposição do tema ou o faz de forma superficial.	1	A1BP.
		Apresenta tese declarativa (positiva ou negativa).	7	A8PS; A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A2GB; A5GF.
		Não apresenta tese	3	A1BP; A10YA;
Estrutura composicional				

Discurso teórico e interativo com sequência argumentativa		declarativa.		A4GR.
	Desenvolvimento	Apresenta pelo menos dois argumentos ou mais.	10	A8PS; A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A2GB; A1BP; A10YA; A4GR; A5GF.
		Não apresenta argumento.		
		Comprova todos o(s) argumento(s).	7	A8PS; A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A2GB; A5GF.
		Não comprova todos o(s) argumento(s).	3	A1BP; A10YA; A4GR.
		Realiza discussão sobre todos o(s) argumento(s) e a(s) comprovação(ções).	9	A8PS; A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A2GB; A1BP; A4GR; A5GF.
		Não realiza discussão sobre todos o(s) argumento(s) e a(s) comprovação(ções).	1	A10YA.
	Conclusão	Apresenta proposta de intervenção completa.	7	A8PS; A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A2GB; A5GF.
		Apresenta proposta de intervenção incompleta.	3	A1BP; A10YA; A4GR.
		Não apresenta proposta de intervenção.		
Capacidades linguístico-discursivas	Coerência (conexão e a progressão do conteúdo temático)	Utiliza conectivos textuais para articular a sequência do texto.	6	A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A2GB; A5GF.
		Utiliza conectivos de forma superficial.	4	A8PS; A1BP; A10YA; A4GR.
		Não utiliza conectivos textuais para articular a sequência do texto.		
		Apresenta fatos organizados de forma lógica, evidenciando planejamento e sentido entre o conteúdo do texto.	9	A8PS; A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A2GB; A1PB; A4GR; A5GF.
		Não apresenta fatos organizados de forma lógica, não há planejamento nem sentido entre o conteúdo do texto.	1	A10YA.
	Estrutura linguística			
Mecanismos de textualização e enunciação		A apresentação temporal está adequada à apresentação do conteúdo temático do texto.	10	A8PS; A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A2GB; A1PB; A10YA; A4GR; A5GF.
		A apresentação temporal não está adequada à apresentação do conteúdo temático do texto.		
		O texto é impessoal.	10	A8PS; A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A2GB; A1PB; A10YA; A4GR; A5GF.
	Coesão (verbal, nominal e modalização)			

		O texto não é impessoal.		
		Demonstra uso consistente de mecanismos linguísticos de referenciação.	7	A8PS; A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A2GB; A5GF.
		Não demonstra uso consistente de mecanismos linguísticos de referenciação.	3	A1PB; A10YA; A4GR.
		Apresenta uso de modalizadores.	10	A8PS; A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A2GB; A1PB; A10YA; A4GR; A5GF.
		Não apresenta modalizadores.		
Capacidades de significação Aspectos históricos, ideológicos, socioculturais, econômicos Estratégias argumentativas empregadas.	Estratégia de exemplificação; alusão histórica; uso de repertório sociocultural (como filmes, séries, livros, músicas etc.); dados estatísticos; autoridades;	Apresenta uma ou mais estratégia argumentativa, as quais são adequadamente exploradas.	6	A8PS; A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A2GB;
		Não apresenta nenhuma estratégia argumentativa ou apresenta alguma sem explorá-la adequadamente.	4	A1PB; A10YA; A4GR; A5GF.
Capacidades multissemióticas Aspectos não-verbais		Apresenta uso correto da separação silábica.	10	A4GR; A8PS; A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A2GB; A1PB; A10YA; A5GF.
		Não apresenta uso correto da separação silábica.		
		Apresenta o texto corretamente no início e fim das linhas.	10	A8PS; A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A2GB; A1PB; A10YA; A4GR; A5GF.
		Não apresenta o texto corretamente no início e fim das linhas.		
		A letra é minimamente legível.	10	A8PS; A3GP; A6LA; A7NL; A9TB; A2GB; A1PB; A10YA; A4GR; A5GF.
		A letra não é legível.		

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto às capacidades de ação, sete redações podem ser categorizadas como REnem, com um aluno a mais se apropriou do gênero foco deste estudo, ou seja, um aluno a mais que pôde consolidar esse entendimento. Esse avanço reflete maior compreensão dos alunos sobre a

estrutura e as expectativas do gênero, especialmente no que diz respeito à organização textual e à inclusão de elementos argumentativos. O aluno A3GP, que anteriormente não escreveu uma REnem, foi capaz de fazer isso na reescrita. Por outro lado, A6LA e A8PS, ainda não foram capazes de produzir uma REnem no formato esperado.

Em relação à discussão do problema social, também houve um estudante a mais que fez essa discussão, resultando em nove redações que atendem a esse critério. Esse aumento é significativo se comparado com as etapas anteriores, pois de certo modo demonstra que A3GP e A1BP, por exemplo, nas suas versões do texto, conseguiram direcionar melhor suas reflexões aos impactos sociais da IA e evitar digressões que comprometessem a coerência temática.

No que se refere aos critérios das capacidades discursivas, na estrutura composicional, apenas um dos textos reescritos manteve a produção de título. Embora os alunos tenham sido informados de que o título não é avaliado na correção da REnem, a decisão consciente de não incluir títulos pode indicar um foco maior no desenvolvimento do texto como um todo.

Quanto à introdução, nove redações reescritas apresentaram boa exposição do tema, dado que se mostra melhor em relação à produção final. Os alunos que demonstraram melhora trocaram de posição em relação às produções finais: enquanto A1BP, A8PS e A3GP haviam apresentado introduções com contextualização precária nas produções finais, apenas A1BP manteve essa dificuldade na versão reescrita. Por outro lado, A8PS e A3GP superaram suas limitações anteriores, apresentando introduções mais claras e bem contextualizadas. Assim, a redação reescrita de A1BP foi a única que permaneceu descontextualizada. Com isso, é possível destacar que o progresso na habilidade de introduzir o tema foi amplamente alcançado. Além disso, também houve progresso na inclusão de teses declarativas: sete textos reescritos apresentaram uma tese clara, contra seis das versões finais. Esse aumento reforça a evolução na clareza argumentativa e no planejamento inicial.

Em relação à apresentação de argumentos, todos os textos reescritos mantiveram o padrão das versões finais, apresentando pelo menos dois argumentos, o que demonstra que os alunos compreendem a necessidade de construir uma base argumentativa mínima. Contudo, embora essa estrutura tenha sido mantida, a organização interna de alguns argumentos ainda apresenta problemas. Por exemplo, na redação reescrita de A6LA, embora os dois argumentos estejam presentes (o impacto da IA na educação e sua utilização em fraudes), eles aparecem de forma desordenada e com pouca articulação entre si, o que prejudica a coesão e a clareza do texto.

Quanto à comprovação dos argumentos, a estabilidade no índice de sete redações evidencia que a maioria dos alunos conseguiu justificar adequadamente suas ideias, mas ainda

há um grupo que enfrenta dificuldades nesse aspecto. A3GP, por exemplo, apesar de apresentar dois argumentos bem delineados, carece de exemplos concretos para sustentar suas afirmações, o que limita o impacto da argumentação. Em contraste, a redação de A2BG reforçou seus argumentos com dados relevantes, como a relação entre o avanço da IA e a substituição de empregos, exemplificando com a indústria automatizada e suas consequências sociais. Esse cenário indica que, embora os alunos estejam mais conscientes da necessidade de comprovar seus argumentos, a qualidade dessa comprovação ainda varia significativamente.

Houve, contudo, um progresso significativo na discussão dos argumentos, com nove textos reescritos realizando reflexões mais aprofundadas, em contraste com sete das versões finais. Esse aumento demonstra maior maturidade argumentativa e problematização dos temas abordados, embora sem a comprovação, que é critério necessário ao utilizar a abordagem argumentativa neste gênero em específico. Na redação de A9TB, o aluno expandiu o debate sobre o impacto da IA na saúde mental, mencionando como a dependência de tecnologias pode afetar a sociedade, principalmente jovens e adultos, trazendo implicações para a economia e o bem-estar emocional. Além disso, a problematização de A7NL sobre o impacto ambiental das tecnologias, relacionando-o ao desequilíbrio do efeito estufa, exemplifica como os alunos estão se apropriando de repertórios mais diversos para sustentar suas reflexões.

No entanto, apesar desse avanço na discussão, a ausência de comprovações adequadas ainda limita a eficácia argumentativa. Embora a problematização enriqueça o texto e demonstre um olhar crítico, o gênero REnem exige que os argumentos sejam acompanhados de elementos comprobatórios robustos, como dados, exemplos concretos ou alusões confiáveis. Essa ausência foi observada em textos como o de A3GP, que, embora tenha discutido a substituição de empregos por IA, não incluiu evidências suficientes para sustentar suas afirmações.

O aumento de três para sete escritos na elaboração de propostas de intervenção completas nas redações reescritas demonstra um avanço significativo no entendimento dos alunos sobre a importância desse critério no gênero REnem. Portanto, essa evolução reflete tanto o impacto positivo das atividades de ensino voltadas para a estruturação da proposta de intervenção quanto a capacidade dos estudantes de integrar melhor os elementos discutidos nos textos. Por exemplo, a redação de A7NL destacou-se ao propor uma solução para os impactos ambientais da IA ao sugerir medidas claras, como programas governamentais para promover o uso sustentável de tecnologias. Nesse caso, a intervenção incluiu todos os elementos esperados: quem deve agir (o Conselho Nacional do Meio Ambiente), o que deve ser feito (palestras e regulamentações para reduzir impactos ambientais), como deve ser feito (campanhas educativas e incentivos fiscais para empresas sustentáveis), e com qual objetivo (garantir a

preservação ambiental). Essa abordagem detalhada demonstra que o aluno compreendeu a necessidade de apresentar uma proposta viável e bem estruturada. Por outro lado, mesmo com a evolução geral, a redação de A6LA, que novamente não apresentou nenhuma proposta de intervenção, evidencia a dificuldade de alguns alunos em atender plenamente às exigências do gênero. Esse dado contrasta fortemente com a média geral e destaca a necessidade de atenção individualizada para casos específicos, onde o estudante não consegue avançar nesse aspecto, mesmo após o feedback detalhado. Adicionalmente, as propostas incompletas, que ainda representam três textos reescritos, apontam que, apesar do progresso, muitos alunos apresentam dificuldades em detalhar as soluções apresentadas.

Além do mais, a ausência de textos sem propostas nas versões reescritas é um indicativo extremamente positivo, pois demonstra que todos os alunos entenderam a importância de incluir uma intervenção, mesmo que alguns precisem de maior apoio para desenvolvê-las de maneira mais robusta. Esse resultado também reforça que a abordagem pedagógica, focada em explicitar os critérios da REnem e promover discussões sobre a aplicabilidade das propostas, foi efetiva.

Com relação às capacidades de significação, de utilização de estratégias argumentativas, como exemplificações e repertório sociocultural, aumentou de sete nas versões finais para oito nas redações reescritas. Esse dado demonstra que os alunos estão mais confiantes na incorporação de repertórios relevantes para embasar seus argumentos, refletindo maior domínio sobre o uso de informações externas para enriquecer o texto.

Já os resultados obtidos nas capacidades linguístico-discursivas nas redações reescritas mostram uma evolução considerável em vários aspectos, embora ainda haja lacunas a serem trabalhadas. Nas redações reescritas, por exemplo, sete textos empregaram conectivos de forma eficaz, representando um aumento em relação às versões finais, que era de seis escritos, o que demonstra um avanço na organização e articulação textual. Redações como as de A2BG e A7NL destacaram-se pelo uso diversificado e apropriado de conectores, como “por outro lado” e “assim sendo”, que contribuíram para uma progressão clara entre os argumentos. No entanto, três redações ainda apresentaram conectivos de forma superficial, como nas redações de A6LA e A8PS, em que se observou repetição excessiva de conectores simples, como “mas” e “então”, sem explorar possibilidades mais ricas de articulação argumentativa. Isso evidencia que alguns alunos ainda carecem de repertório linguístico para construir uma argumentação mais fluida.

Além do mais, nove redações reescritas apresentaram fatos organizados de maneira lógica, o que evidencia maior planejamento e sentido entre os parágrafos, um aumento em relação às versões finais, que contava com oito. Por exemplo, o texto de A9TB estruturou a introdução, desenvolvimento e conclusão de maneira coesa, com os argumentos seguindo uma

sequência lógica, tal progresso reflete um amadurecimento no planejamento textual dos alunos. Contudo, um texto ainda apresentou falha nesse critério, a redação de A10YA, que, embora tenha incluído argumentos relevantes, mostrou desconexão entre eles, o que dificultou a progressão temática. A falta de relação clara entre os parágrafos sugere que é necessário reforçar o ensino de organização de ideias na estrutura textual. No mais, todos os textos reescritos mantiveram a apresentação temporal adequada, mostrando consistência no uso de tempos verbais, assim como todas as redações reescritas que respeitaram o critério de impessoalidade.

O uso de mecanismos de referenciação ainda é um desafio: apenas sete textos demonstraram consistência nesse aspecto; mas ainda assim é um dado significativo em comparação às escritas finais, que apresentaram apenas quatro escritos como adequados, o que representa um aprimoramento em relação às versões finais. Já assim como nas versões finais, todas as redações reescritas utilizaram modalizadores para expressar opinião e fortalecer a argumentação.

Nos critérios das capacidades multissemióticas, aspectos não-verbais, todos os reescritos mantiveram a correção na separação silábica, garantindo legibilidade e clareza. Além disso, todos apresentaram organização adequada no início e no final das linhas, superando os sete das versões finais. Esses avanços mostram maior atenção aos detalhes técnicos da apresentação textual.

Em suma, embora desafios persistam, como a organização interna de argumentos, a comprovação robusta e o uso eficaz de conectivos, as redações reescritas demonstraram avanços significativos em relação às versões iniciais e finais, especialmente na elaboração de propostas de intervenção completas, na discussão dos argumentos e no uso consistente de mecanismos de referenciação. Esses progressos refletem o impacto positivo do projeto didático de gênero desenvolvido, evidenciando uma melhoria na construção do texto no formato REnem como um todo, mesmo que ainda haja necessidade de aprofundar o trabalho crítico em aspectos como a articulação argumentativa e o domínio completo do gênero.

A seguir, analisamos as três redações reescritas.

5.1.3.1 Análise da produção reescrita de A5GF

Na versão reescrita, A5GF demonstrou um desempenho de evolução significativa, como é possível ver abaixo:

Quadro 14 – Produção reescrita A5GF.

A Inteligência Artificial (IA) é uma tecnologia que possibilita uma máquina reproduzir algumas competências semelhantes às. Sob essa ótica, na novela “Travessia”, exibida pela Rede Globo, um homem faz uso deepfake e simula uma influencer digital que, por meio de vídeos e chamadas, manipula uma menina a exibir seu corpo. Com isso, é notável que a IA tem ocupado um lugar significativo no cenário atual. Porém, problemas são atribuídos ao uso incorreto dessa ferramenta, como a distorção de imagens e áudios e a dependência excessiva das IA's no âmbito educacional.

Primeiramente, a deepfake é um mecanismo da Inteligência Artificial que utiliza de algoritmos para simular imagens falsas e áudios inexistentes. Do mesmo modo, há o caso do Ruth Cord, canadense de 73 anos, que sofreu um golpe onde o criminoso simulou a voz do seu neto através de um software. O homem afirmou estar preso e pediu o valor da fiança. A idosa depositou três mil dólares sem perceber a farça. Dessa maneira, crimes como esse tornam-se cada dia mais comuns, devido ao acesso sem restrição do uso de IA's por grande parte da população, o que pode causar desinformação e manipulação, influenciando na opinião pública.

Além disso, é notório que essa tecnologia tem facilitado atividades escolares. Todavia, é importante salientar que tal praticidade, eventualmente, pode levar à dependência desse recurso. Da mesma forma, o ChatGPT é um exemplo de sistema que apresenta respostas imediatas e resumidas. Assim, alunos depositam suas dúvidas em um aplicativo, sem pesquisas externas, o que leva a redução de criatividade e à interação limitada com professores e colegas.

Diante disso, o uso inadequado da Inteligência Artificial é um impasse que precisa ser solucionado. A Polícia Preditiva deve controlar os problemas relacionados a golpes, por meio do bloqueio de usuários suspeitos, através de uma identificação prévia pelo histórico de pesquisas da IA, além da análise de denúncias anteriores, a fim de que os criminosos sejam banidos do sistema e tenham seus nomes em fichas criminais. Por outro lado, as escolas, em parceria com o estado, devem promover atividades dinâmicas de pesquisas, incentivo a leitura, a absorção do conhecimento e a interação social.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às capacidades de ação, o texto continua adequando-se ao gênero RENem. Isso fica evidente porque a redação apresenta características essenciais ao formato exigido pelo Enem, como a organização dissertativo-argumentativa com introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, inclui uma proposta de intervenção detalhada, que é um elemento fundamental para atender às exigências do gênero. Também se adequa à discussão do problema social apresentado, uma vez que discute o problema social de forma explícita e não foge ao tema, que é o impacto social da Inteligência Artificial. A redação aborda os aspectos negativos do uso da IA, como golpes envolvendo *deepfake* e a dependência no ambiente educacional, o que demonstra uma discussão focada nos problemas sociais apresentados.

A5GF em vários aspectos refinou sua abordagem textual. A organização textual apresentou mais fluidez, e a proposta de intervenção ampliou-se ao incluir medidas educacionais. Demonstra, portanto, um avanço na articulação e detalhamento da proposta de intervenção, indicando maior consciência sobre a importância da solução para o problema discutido. A proposta, que já era completa na versão final, tornou-se mais abrangente e detalhada na reescrita.

Com relação às capacidades discursivas, a redação reescrita segue sem título. Esse aspecto reflete a decisão consciente da aluna, já mencionada anteriormente, de não incluir título nas redações por não ser avaliado na correção oficial do Enem. Na introdução, apresenta uma

boa exposição do tema, já que o uso do repertório sociocultural com a novela “Travessia” evidencia a relevância do tema da IA. Além do mais, apresenta tese declarativa: *“Porém, problemas são atribuídos ao uso incorreto dessa ferramenta, como a distorção de imagens e áudios e a dependência excessiva das IA’s no âmbito educacional”*. Aqui, a autora apresenta juntamente os dois principais aspectos problemáticos que serão desenvolvidos ao longo do texto.

Um dos argumentos apresentados e, por conseguinte, discutido é de que a *deepfake* é uma ferramenta perigosa tendo em vista fraudes e manipulações, que é comprovado com o caso de Ruth Ford, que foi vítima de golpe financeiro devido à manipulação da voz do neto por um software (retirado da proposta de intervenção). Como discussão, a autora problematiza o acesso irrestrito à tecnologia e seus efeitos sociais, como desinformação e manipulação. O outro argumento é de que a dependência da IA no âmbito educacional prejudica o aprendizado dos estudantes, para comprová-lo, o ChatGPT é mencionado como uma ferramenta que pode reduzir a criatividade e a interação dos estudantes. A discussão de A5GF destaca como a facilidade de acesso ao conhecimento pode prejudicar a criatividade e o aprendizado, logo, reflete sobre os problemas apresentados e as consequências sociais, o que demonstra uma discussão mais aprofundada.

No âmbito da conclusão, a proposta de intervenção está completa – o que se modifica em relação à escrita da redação final, pois responde às cinco perguntas indicadas na Cartilha do Participante: quem? *“A Polícia Preditiva”* e *“as escolas, em parceria com o estado”*; o quê? *“Controlar os problemas relacionados a golpes”* e *“promover atividades dinâmicas de pesquisas, incentivo à leitura”*; como? *“Por meio do bloqueio de usuários suspeitos, através de uma identificação prévia pelo histórico de pesquisas da IA”*; para quê? *“A fim de que os criminosos sejam banidos do sistema e tenham seus nomes em fichas criminais”*, e detalhamento adicional: *“As escolas devem promover a absorção do conhecimento e a interação social”*.

Aos aspectos das capacidades linguístico-discursivas é possível afirmar que a RENem de A5GF utiliza conectivos de maneira eficaz para articular a sequência de ideias. A autora emprega conectores como *“primeiramente”*, *“além disso”*, *“todavia”*, e *“dessa maneira”*, dentre outros, o que permite uma transição fluida entre os argumentos e mantém a coerência global do texto. Também apresenta fatos organizados de forma lógica, com progressão temática evidente. A introdução contextualiza o tema e apresenta a tese; o desenvolvimento aborda dois argumentos principais, comprovados com exemplos, e a conclusão retoma os problemas discutidos e oferece soluções viáveis. A progressão temática segue uma lógica que conecta os

argumentos apresentados, sempre com o uso dos conectivos.

No mais, o texto apresenta tempos verbais coerentes com o conteúdo temático, pois alterna corretamente entre o passado para relatar eventos concretos e o presente para discutir aspectos gerais, como por exemplo no trecho “*O homem afirmou estar preso e pediu o valor da fiança. A idosa depositou três mil dólares sem perceber a farsa*” (uso do pretérito para relatar o caso acontecido com Ruth Card), e uso de presente para descrever situações que envolvem o “aqui” e o “agora”, como em: “*Assim, alunos depositam suas dúvidas em um aplicativo, sem pesquisas externas*”. Além do mais, o texto atende ao critério de impessoalidade, essencial no gênero REnem, ao não utilizar verbos conjugados na primeira pessoa do singular ou plural. A autora emprega construções genéricas e formais, adequadas ao gênero dissertativo-argumentativo, contudo, deixa sua marca e sua opinião explícita por meio do uso dos diversos modalizadores empregados, como “eventualmente”, em “[...] *é importante salientar que tal praticidade, eventualmente, pode levar à dependência desse recurso*”, que suaviza a afirmação e indica que a dependência não é inevitável, mas possível; e “notável”, em “*É notável que a IA tem ocupado um lugar significativo no cenário atual*”, que reflete uma avaliação sobre a relevância do tema. Ainda, demonstra uso adequado dos mecanismos de referenciação, como pronomes demonstrativos, sinônimos e expressões anafóricas, o que evita repetições desnecessárias e promove a coesão nominal, como por exemplo no excerto: “*A deepfake é um mecanismo da Inteligência Artificial que utiliza de algoritmos para simular imagens falsas e áudios inexistentes. Do mesmo modo, há o caso do Ruth Lord [...]*”, a expressão “do mesmo modo” cria uma relação lógica entre o conceito inicial e o exemplo real; e em “*crimes como esse tornam-se cada dia mais comuns [...]*”. O pronome demonstrativo “esse” faz referência direta ao caso de Ruth Card relatado anteriormente.

Quanto às capacidades de significação, a redação de A5GF faz uso de estratégias argumentativas bem exploradas, incluindo exemplificação e uso de repertório sociocultural. Essas estratégias enriquecem a argumentação e demonstram o esforço da autora em construir um texto embasado e crítico. Como repertório sociocultural, por exemplo, temos a novela “Travessia”, essa referência à novela conecta o leitor a um exemplo próximo da realidade brasileira e seu próprio, tornando o texto mais envolvente e relevante. Como exemplificação, o caso da Ruth Ford é citado, o qual ilustra os perigos do uso inadequado da Inteligência Artificial e oferece uma base concreta para o argumento. Também, a partir da construção com os modalizadores e léxico, é possível perceber um aspecto ideológico em “*Tal praticidade, eventualmente, pode levar à dependência desse recurso*”, pois texto reflete criticamente sobre o impacto da IA no âmbito educacional, consequentemente além disso demonstra preocupação

com a autonomia e criatividade dos estudantes.

Sobre as capacidades multissemióticas analisamos que a redação apresenta separação silábica correta, respeita as margens, com palavras corretamente posicionadas no início e fim das linhas e a letra é legível, o que facilita a compreensão do texto e não compromete a avaliação dos argumentos. Cada um desses aspectos contribui para a legibilidade e organização textual, *layout* de apresentação da redação e leitura e correção do texto.

Sendo assim, embora a versão final de A5GF já estivesse adequada ao gênero REnem, na sua última versão podemos notar um avanço e uma melhoria muito mais significativos. A reescrita mostra maior domínio na utilização de estratégias argumentativas, com exemplos mais bem integrados e explorados. Assim como a relação entre o repertório cultural e os argumentos é explicitada, o que fortalece a coerência e o convencimento do texto.

Além disso, na reescrita, a aluna expandiu o uso de conectivos e os utilizou de maneira ainda mais variada e consistente. Essa ampliação contribuiu para uma maior fluidez textual e uma transição mais clara entre os parágrafos. Ademais, a organização dos fatos foi mantida, mas com maior detalhamento e integração entre os argumentos. A reescrita melhorou o uso dos mecanismos de referência, com pronomes e expressões que conectam os argumentos de maneira mais eficiente.

Ao comparar uma versão com a outra, revela uma evolução explícita nas capacidades de significação, com maior profundidade e coesão na argumentação. Por outro lado, nos aspectos não-verbais avaliados nas capacidades multissemióticas, não houve progresso, pois o texto já era adequado na versão final. A reescrita consolidou as melhorias necessárias, especialmente no uso de estratégias argumentativas, refletindo maior domínio do gênero dissertativo-argumentativo. Isso demonstra o impacto positivo das atividades de reescrita e das intervenções pedagógicas realizadas ao longo do processo e do PDG desenvolvido como um todo, e fortalece a tese defendida.

Passemos, agora, à análise de A6LA, que também demonstrou mudanças significativas.

5.1.3.2 Análise da produção reescrita de A6LA

A versão reescrita de A6LA demonstra avanços em relação à versão final, especialmente na organização das ideias, na ampliação das explicações dos exemplos e na inclusão de uma proposta de intervenção mais detalhada. Além disso, há maior preocupação em conectar os argumentos aos impactos sociais da IA. Isso aponta um esforço em aprofundar a argumentação e atender às exigências do gênero REnem ao longo do desenvolvimento do PDG, como

podemos ver a seguir na redação digitada:

Quadro 15 - Produção reescrita A6LA.

O texto “Impactos positivos da Inteligência Artificial (IA) na sociedade” aborda a utilização de IA e como ela pode auxiliar de maneira drástica e significativa a área da saúde, além de também ser utilizada em veículos automatizados. Todavia, essa ferramenta pode ser utilizada para gerar imagens fraudulentas ou gerar vozes, o que qualifica ela como um problema. Desse modo, cabe refletir sobre como a IA influencia em roubos e como afeta a educação do jovem estudante.

Atualmente, há relatos de pessoas que utilizam IA para modificar imagem e até mesmo sua voz como uma forma de extorquir dinheiro das pessoas. Notícias publicadas no G1 surgem nos dias atuais com um mesmo propósito: alertar sobre o fenômeno chamado deepfakes de voz ou de imagens. Um acontecido recente é que uma pessoa efetuou o pagamento de uma conta de mercado via pix e mostrou o comprovante para o caixa, pouco tempo depois o mesmo retornou e realizou outra compra e modificou o horário o valor do comprovante utilizando IA, e o caixa sem saber aceitou a compra. Nesse sentido, o uso de inteligência artificial para gerar golpes, como esse de modificar comprovantes de pagamento, destaca a vulnerabilidade dos sistemas de verificação e expõe a necessidade urgente de medidas de segurança mais robustas para evitar fraudes em transações digitais.

Além disso, no meio educacional percebe-se que frequentemente no dia a dia os alunos utilizam essa ferramenta para benefício próprio, como para desenvolver redações ou para colar em provas, e isso afeta no desenvolvimento cognitivo, pois não será necessário pensar, e sim pedir a IA para resolver. Um exemplo disso é o ChatGPT, que ficou muito conhecido por sua capacidade de resolver problemas e responder mensagens com um clique. Desse modo, o uso cada vez maior de IA, para escrever redações ou ajudar a colar em provas está gerando preocupações na educação, porque ao depender demais dessas ferramentas os alunos podem acabar prejudicando seu desenvolvimento, deixando de pensar de forma crítica e resolver problemas sozinhos.

Portanto, pode-se concluir que a IA está cada vez mais se inovando, mas com essas inovações também estão surgindo novas maneiras de se aplicar golpes. Ou seja, é preciso resolver esses problemas, por isso, o Governo Federal, por meio do MEC e do Ministério da Justiça e Segurança Pública, pode implementar leis que estabeleçam limites para o uso de IA, com regras claras para coibir fraudes, como a modificação de comprovantes de pagamento, e punir atos criminosos, mas também tem que fiscalizar. Isso deve ser feito para que a população fique segura e que saiba detectar fraudes, além de saberem quando utilizarem para seu bem próprio no caso da educação. Tudo isso para garantir que alunos utilizem ferramentas de IA para aprender, não para burlar processos educacionais ou comerciais.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação às capacidades de ação, anteriormente o texto de A6LA não se adequava como RENem; na versão reescrita, por outro lado, se adapta melhor ao gênero RENem em comparação à versão final. Ainda que não apresente um título, a reescrita mostra evolução com a inclusão de uma proposta de intervenção que atende aos critérios de clareza e detalhamento exigidos no gênero. Tal desenvolvimento faz com que a versão reescrita alcance um nível de adequação mais próximo do esperado para o gênero, já que, na versão final, o texto não apresentava uma proposta de intervenção, limitando-se a considerações genéricas sobre o uso ético da IA, o que comprometia sua adequação ao gênero. Segue, assim como a versão anterior, com uma discussão adequada do problema social apresentado, mas a versão reescrita o faz de maneira mais aprofundada e organizada.

Quanto aos critérios das capacidades discursivas, no âmbito da introdução é apresentada ao leitor uma boa exposição do tema, que conecta o uso da IA às consequências positivas e negativas. Há uma contextualização mais detalhada, incluindo exemplos específicos como

deepfakes, que enriquecem a argumentação inicial. A tese declarativa é mais perceptível, ao indicar uma visão crítica sobre os desafios éticos da IA e suas implicações. A versão final também expõe o tema, mas o faz de maneira razoável e não é apresentada tese de forma declarativa, o que enfraquece a intenção argumentativa do texto. Logo, a REnem reescrita demonstra avanço significativo, com uma exposição inicial mais clara e exemplos que introduzem a complexidade do tema.

Já o desenvolvimento foi elaborado a partir de dois argumentos (nem tão bem definidos): (1) o uso da IA para gerar golpes, que fica mais implícito e pode ser entendido por meio do repertório, exemplos e discussão, pelas *deepfakes* e por casos concretos; e (2) a dependência da IA na educação, exemplificada pelo ChatGPT. Ambos são comprovados com exemplos claros, e há discussões mais aprofundadas em relação aos impactos sociais, como a necessidade de segurança digital e o prejuízo ao aprendizado crítico. Na versão final, os argumentos foram apresentados de forma menos detalhada e com exemplos genéricos; comprovação é insuficiente, com a narrativa sobre golpes envolvendo IA sendo vaga e limitada; e a discussão é pouco aprofundada. Desse modo, na última versão, a comprovação é mais detalhada, com exemplos reais que agregam credibilidade ao texto, bem como a discussão que é mais robusta e destaca os impactos sociais de maneira crítica e conectada ao tema.

Por fim, ao que cabe neste critério, na conclusão temos uma proposta de intervenção completa, que inclui quem deve agir (Governo Federal, MEC e Ministério da Justiça), o que deve ser feito (leis e fiscalização), como (regras claras e punição), e para que (garantir segurança e aprendizado ético). A proposta é certa, detalhada e atende aos critérios do gênero REnem. Na versão final, não havia proposta de intervenção, o que demonstra que houve um avanço notável nesse sentido.

Ao analisar os critérios dentro das capacidades linguístico-discursivas, no âmbito da conexão e progressão do conteúdo temático fica perceptível que a versão reescrita do texto apresenta conectivos de modo mais eficaz para articular as ideias ao longo do texto, os quais, por sua vez, promovem essa progressão lógica entre parágrafos e períodos, como em “*Nesse sentido, o uso de inteligência artificial para gerar golpes [...]*”). Já a versão final apresentou conectivos, mas de uma maneira superficial e menor; nesse sentido, a versão reescrita mostra um avanço notável nesse quesito – embora alguns conectivos ainda se repitam. Ademais, a REnem de A6LA apresenta fatos organizados de forma lógica, o que aponta um bom planejamento textual. No caso desta versão analisada, é possível perceber uma organização melhor e mais robusta. No mais, os tempos verbais utilizados estão de acordo com o que se espera, com uso do presente do indicativo para descrição de situações atuais e pretérito perfeito

para relatar eventos passados, sempre em concordância com o que a REnem pretende argumentar.

Além disso, assim como os outros textos reescritos, a versão de A6LA é impessoal, atendendo às exigências do gênero – diferentemente do que foi apresentado na versão final “*pode-se*” e “*percebe-se*” são verbos utilizados com a partícula apassivadora “se”, evitando a pessoalidade. Já os mecanismos de referenciação é que apresentam um uso mais consistente e até consciente, com intuito de evitar repetição de vocábulos, especialmente no que tange à utilização de pronomes demonstrativos (“*essa ferramenta*”) e expressões como “*esse de modificar*”, que evitam repetições e mantêm a coesão, ou seja, utiliza sinônimos e expressões generalizadoras de modo mais estratégico, o que melhora a fluidez, enquanto que na versão final havia mais repetições diretas, como “IA” e “pessoas”, o que compromete a sofisticação textual. Também apresenta modalizadores na escrita, que como já se sabe ajudam a expressar avaliações, possibilidades e certezas de maneira convincente, assim, em comparação com a versão final, a versão reescrita mostra um avanço significativo no uso de modalizadores, fortalecendo a argumentação.

Já quanto aos critérios das capacidades de significação, diferentemente do que apresentou na versão final, há uso da estratégia de exemplificação de modo mais consistente e com uma discussão mais acentuada. Ao apontar “*Notícias publicadas no G1*”, embora seja uma referencia genérica, busca de algum modo trazer uma fonte confiável, o site G1, em busca de reforçar, portanto, a credibilidade do seu argumento. Também é utilizado o exemplo do Chat GPT para abordar a preocupação da IA no meio educacional, o que também pode refletir uma preocupação ideológica com esse impacto. Dessa maneira, em geral, não há um uso variado de estratégias, mas elas são apresentadas na versão reescrita de forma mais organizada, e, especialmente, não são apenas citadas como anteriormente, mas sim discutidas de forma a sustentar melhor os argumentos apresentados para sustentar o ponto de vista de A6LA.

No que se refere às últimas capacidades analisadas e seus critérios, assim como todas as outras redações, apresenta uso correto de separação silábica, não apresenta erros na translineação do texto, o que denota atenção às normas gramaticais e estruturais, também é organizado e respeita o alinhamento das margens, assim como garante uma apresentação visual coesa; e, por fim, apresenta letra legível.

Em suma, ao comparar a versão final e a versão reescrita da REnem de A6LA notamos avanços significativos em vários aspectos. A versão reescrita mostra que o estudante seguiu avançando no uso dos conectivos e organização textual em relação a estruturação das ideias apresentadas e apresentou uma tese; além disso, demonstra maior entendimento sobre as

estratégias argumentativas (embora ainda não sejam muito variadas) e a comprovação dos argumentos, com exemplos mais contextualizados, além de uma proposta de intervenção detalhada e completa, ausente na versão final. Por outro lado, embora ambas as versões apresentem limitações na profundidade das discussões, a reescrita reflete um esforço maior em abordar criticamente os problemas da IA.

Assim, o texto reescrito evidencia um avanço expressivo no atendimento às exigências do gênero REnem e no desenvolvimento das capacidades de linguagem propostas, o que é um ganho a este estudo muito importante. Isso porque sempre que trabalhamos um gênero de texto com os estudantes temos que ter em mente que não serão todos os alunos que serão peritos naquele gênero, que irão compreendê-lo de fato, ainda que tentemos e nos esforcemos ao máximo, muitas vezes, o que funciona com um estudante não funciona com outro. Por isso, é gratificante neste processo de tese perceber o avanço dos alunos no conhecimento da REnem, o que também dá respaldo sobre o PDG empregado.

A seguir, portanto, passemos à análise da produção reescrita de A3GP para verificarmos os avanços obtidos.

5.1.2.2 Análise da produção reescrita de A3GP

Na produção reescrita de A3GP, notamos também um avanço, embora simplório. Desde o início das análises foi possível perceber que a A3GP faltava leitura – ainda que o PDG tenha possibilitado momentos de – e organizar ideias. Esta versão do texto mostra um avanço em termos de clareza e exposição crítica do tema, uma vez que deixa mais evidente o impacto negativo das IA, como vemos a seguir:

Quadro 16 – Produção reescrita A3GP.

No filme “Eu Robô” estrelado por Will Smith se passa em uma sociedade em que as máquinas estão em processo de ter decisões por conta própria, com esses avanços as pessoas estão preocupadas com a substituição da sociedade pelas máquinas. Na sociedade atual acontece o mesmo com o uso das inteligências artificiais, o que caracteriza esse avanço tecnológico como um problema. Desse modo, é preciso analisar a substituição das pessoas pelas IA e se há motivos para preocupação, pois diversas profissões estão sendo substituídas pelas IA.

A função da inteligência artificial é simular o pensamento humano, nesse sentido elas ajudam com diversas funções do dia a dia, mas podem substituir funções e profissões gerando um desemprego gigantesco. Muitas vezes as IA ao baixar informações para o usuário fazem pesquisas gerais no ambiente virtual como é o caso do “chat GPT”, conseguindo buscar e ensinar qualquer assunto para seu cérebro. Essa prática em nível extremo pode ocasionar no desemprego de milhares de professores por exemplo. Existem diversas profissões que sofrem com isso, o caso mais recente da Google que demitiu mais de 10 mil programadores após desenvolver sua mais nova IA. O avanço da inteligência artificial, ao automatizar tarefas e substituir funções humanas, levanta preocupações sérias sobre o desemprego em massa, incluindo a substituição de professores e programadores, isso evidencia a necessidade de repensar o equilíbrio entre inovação tecnológica e

preservação de empregos.

Por fim, conclui-se que a inteligência artificial é uma ferramenta muito utilizada atualmente, mas que com o passar dos anos irá substituir diversas profissões. Para evitar que o desemprego aumente é necessário entrar em consenso com as grandes indústrias para reduzir o uso de IA nos setores de produção, desenvolvimento, ensino e diversos outros que poderão sofrer futuramente. Por isso, elas devem criar ONGs para posicionar os trabalhadores de frente com a indústria por meio de programas de requalificação profissional, para que essa realidade seja diminuída ou evitada.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto às capacidades de ação e os critérios que delas fazem parte, a RENem de A3GP faz parte dos sete textos que, nesta versão reescrita, se adequa ao gênero, pois cumpre as exigências do gênero RENem, que requer uma introdução com apresentação do tema, uma tese desenvolvimento argumentativo baseado em fatos e uma conclusão com proposta de intervenção. Além do mais, a redação permanece focada no impacto da inteligência artificial, especialmente no âmbito do desemprego e da substituição de funções humanas por máquinas. Mostra, dessa maneira, um avanço, ainda que seu texto ainda careça de melhorias, posto que na versão final não se adequava ao gênero.

As capacidades discursivas, por sua vez, também indicam melhorias em comparação à versão final. O texto não apresenta um título, mas isso não compromete a adequação completa ao gênero no ENEM. A introdução apresenta boa exposição do tema ao iniciar com um exemplo do filme “Eu, Robô” para contextualizar o avanço da inteligência artificial e é estabelecida uma conexão entre a ficção e o mundo atual. A tese é a de que o avanço tecnológico pode ser um problemático para a sociedade atual, e os porquês, que são desenvolvidos a seguir, rondam a substituição das pessoas pela IA no mercado de trabalho correlacionado automaticamente com aumento de desemprego.

Assim, no desenvolvimento temos a ideia de que “*A função da inteligência artificial é simular o pensamento humano [...]*” e que isso pode acarretar “*substituir funções e profissões gerando um desemprego gigantesco*”, e que existem profissões que já estão sofrendo com isso. Assim, o primeiro argumento apresentado aponta como comprovação o Chat GPT e a possibilidade de compilar pesquisas e ensinar pessoas por meio do seu uso, poderia ter trazido dados ou ter explicado melhor a possibilidade da substituição dos professores pela IA. No caso do segundo argumento é apresentado ao leitor um exemplo também, da demissão em massa de programadores – não é detalhado e sua discussão ocorre em um período final juntamente com a questão dos professores; assim, A3GP ainda realiza discussões limitadas sobre os argumentos. No caso do primeiro argumento, a substituição de professores poderia ser aprofundada com implicações para o sistema educacional. No segundo, as demissões mencionadas poderiam ser relacionadas a um impacto econômico ou à dependência crescente da IA.

Ainda sobre a conclusão temos uma proposta de intervenção completa, embora não seja muito consistente, que inclui quem deve agir: “*grandes indústrias*”; o que deve ser feito: “*reduzir o uso de IA nos setores de produção, desenvolvimento, ensino e diversos outros*”; e “*criar ONGs para posicionar os trabalhadores de frente com a indústria*”; como deve ser feito: “*por meio de programas de requalificação profissional*”, para que deve ser feito: “*para que essa realidade seja diminuída ou evitada*”. Ainda que a proposta seja bem estruturada, poderia incluir mais detalhamento sobre a viabilidade da implementação.

Na seara das capacidades linguístico-discursivas, é possível afirmar que o texto apresenta conexão e progressão adequadas, com ideias que seguem uma lógica explícita desde a introdução até a conclusão. No entanto, faltam conectivos no texto, que poderiam de uma melhor forma contribuir para essa progressão, mas, tendo em vista a versão final, de fato há um avanço. A apresentação temporal, por outro lado, está adequada, com alternância marcada entre tempos verbais para relatar fatos e discutir possibilidades futuras, e embora a alternância seja correta, a redação usa algumas locuções verbais redundantes, como “*irá substituir diversas profissões*”, o que poderia ser simplificado para “*substituirá*”.

Em geral, no que toca a coesão nominal, o texto faz uso adequado de mecanismos de referenciação e evita repetições desnecessárias em algumas partes, como em “*essa prática em nível extremo pode [...]*”, em que o pronome “*essa*” retoma o uso da IA em tarefas automatizadas. Ainda assim, faltam conectores e substituições em partes do texto, que poderiam ter melhorado a fluidez. Por fim, são utilizados modalizadores para fortalecer o posicionamento do autor em relação à opinião levantada, mas poderiam ser mais bem explorados, especialmente com mais diversidade.

No que tange aos aspectos analisados das capacidades de significação, entendemos que o texto apresenta uma estratégia argumentativa que evidencia tanto exemplificação (Chat GPT, demissão de funcionários pela empresa Google) quanto o repertório sociocultural (filme “*Eu, Robô*”). No caso do filme, é um uso pertinente, contudo, o aluno o explora de maneira superficial e não estabelece uma relação mais aprofundada entre o filme e o impacto da IA na realidade contemporânea; o mesmo ocorre com a exemplificação da demissão de funcionários por parte da Google, pois também não é explorada com profundidade. É trazida uma reflexão ao final desse parágrafo, que comenta ambas as estratégias, todavia, não há uma reflexão mais aprofundada e ou mesmo mais crítica.

Por fim, quanto às capacidades multissemióticas, a RENem de A3GP apresenta uso correto da separação silábica, com palavras divididas adequadamente no final das linhas, além disso, o texto respeita a formatação padrão exigida pela RENem, com alinhamento correto das

margens e uso adequado do espaço; a letra também é legível.

Em suma, a redação de A3GP aborda de forma coerente o tema dos impactos sociais da inteligência artificial, especialmente no que diz respeito ao risco de desemprego em diversas profissões. A estrutura está organizada, com introdução, desenvolvimento de argumentos e uma conclusão que inclui uma proposta de intervenção explícita e prática. No entanto, há alguns pontos que enfraquecem o texto, como a superficialidade na discussão dos argumentos e exemplos que carecem de mais detalhes e dados específicos, a falta de diversidade de conectivos e uma coesão interna mais robusta. Além disso, a tese declarativa ainda poderia ser mais objetiva.

Nesse sentido, ao levar em conta o processo da versão inicial e o entendimento final que teve na versão reescrita alegam muito a partir desta tese, pois a versão reescrita é mais explícita, organizada e mostra um esforço maior, ainda que não o necessário para atender às exigências do gênero REnem. A proposta de intervenção está mais completa, e a argumentação é sustentada por estratégias mais bem exploradas.

A partir de finalizada esta etapa, a seguir apresento algumas considerações mais gerais sobre as análises.

5.2 CAPACIDADES DE LINGUAGEM E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Segundo Decândio, Dolz e Gagnon (2010, p. 31), “a complexidade da atividade de escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem. Desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz”. Essa perspectiva se alinha diretamente às intervenções realizadas no âmbito do PDG, que buscaram não apenas ensinar técnicas de redação, promover uma transformação nas capacidades de linguagem dos estudantes, a fim de que fosse possível se apropriarem do gênero REnem. Por consequência, os estudantes desenvolveram a argumentação, reflexão sobre temas importantes e, portanto, puderam aprimorar o pensamento crítico e analítico.

Dessa maneira, as capacidades de linguagem que englobam um conjunto de saberes de natureza social, cognitiva e linguística, permitem que os estudantes acionem tudo isso durante a produção ou compreensão de gêneros (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993). O domínio dessas capacidades permite ao indivíduo tornar-se um usuário proficiente de sua língua materna. A escolha de um gênero textual específico e as decisões linguísticas envolvidas em sua construção são resultados da habilidade do sujeito de ativar, simultaneamente, esses diversos conhecimentos, denominados capacidades de linguagem.

É notório que tanto a leitura quanto a produção de textos de diferentes gêneros requerem conhecimentos associados às capacidades de linguagem, que estão diretamente conectadas aos desafios apresentados pelas operações de linguagem no processo de concretização de um gênero textual. Schneuwly e Dolz (2011) destacam que essas capacidades ativam conhecimentos necessários ao aprendiz para criar um gênero em um contexto de interação específico.

É importante ressaltar que após os estudos empregados, muitos alunos comentaram sobre a falta de conhecimento que tinham sobre o gênero REnem e que, de fato, achavam que apenas tinham que escrever um texto sobre o tema principal e isso bastaria que fossem avaliados como qualquer outro estudante. Nesse sentido, alguns deles relataram em aula que foi a primeira vez que estudavam a escrita em sala de aula – especialmente a colocação de vírgulas, as características de um gênero de uma forma mais aplicável (com vistas a escrever mesmo) e que havia sido a primeira vez que um texto deles havia retornado com um *feedback* como o meu.

Sobre isso, não é difícil entender o porquê acontece, já que a baixa carga horária (pensando nas instituições públicas estaduais, como a escola parceira) destinada ao planejamento e à correção de atividades evidencia a sobrecarga docente, um dos fatores que contribuem para o desencanto e a precarização da profissão (Paschoalino, 2024). Esse cenário, caracterizado pela insuficiência de tempo para atender adequadamente às demandas pedagógicas, compromete não apenas o desenvolvimento das práticas de ensino, mas também a motivação e o engajamento dos professores em suas atividades cotidianas, e, conseqüentemente, compromete suas ações diante daquilo que consegue ou não retornar aos alunos.

Nesse contexto, as análises empregadas evidenciam um progresso significativo na compreensão e produção do gênero REnem por parte dos alunos. No Apêndice I, no quadro criado, é perceptível a evolução dos três estudantes (A5GF, A6LA e A3GP) de acordo com cada critério e etapa de escrita. Os textos dos estudantes evoluíram de forma significativa, especialmente na etapa de reescrita, o que reforça a importância do processo de revisão e do *feedback* contínuo. A5GF foi o estudante que apresentou a evolução mais consistente, enquanto A6LA e A3GP tiveram avanços mais marcantes somente na reescrita. A análise reforça a necessidade de trabalhar aspectos específicos, como a articulação argumentativa e a estruturação do texto, para que os estudantes possam dominar plenamente o gênero REnem.

Já no Apêndice J, é possível ver um comparativo dentre todas as redações. De modo geral, houve progresso particularmente em três capacidades: CA, CD e CLD. As produções iniciais indicaram que nenhum dos estudantes da turma (não apenas dos dez textos analisados)

conhecia as especificidades da REnem. Esse fato, além de evidenciar a necessidade de aprimoramento das capacidades de ação, indicaram que na situação real de participação no Enem suas redações seriam zeradas, por não atender a esse requisito básico. Ao estender essa reflexão para as consequências sociais, é possível afirmar que um determinado grupo de estudantes estavam desprovidos da chance de obter uma nota adequada na REnem, o que consequentemente diminuía suas chances em obter uma vaga em uma universidade.

Nas capacidades de ação, nenhuma se adequava ao gênero REnem nas redações iniciais, o que indica que os alunos, de maneira geral, não conheciam aspectos essenciais do gênero, como a necessidade de apresentar uma tese declarativa, um desenvolvimento argumentativo bem estruturado e uma proposta de intervenção. Nas reescritas, sete dos textos demonstraram adequação ao gênero, isso indica que as intervenções pedagógicas, como o uso da matriz avaliativa e as oficinas realizadas, foram eficazes para ajudar os alunos a internalizar as características específicas do gênero. Um exemplo notável é a redação de A5GF. Na versão inicial, a aluna não apresentou uma proposta de intervenção e teve dificuldade em estruturar os argumentos. Na reescrita, o texto demonstrou maior clareza e organização, com a inclusão de uma proposta de intervenção detalhada e uma tese explícita. Além disso, a discussão do problema social apresentado evoluiu significativamente. Nas redações iniciais, os textos frequentemente tangenciavam o tema ou apresentavam reflexões superficiais. Nas reescritas, nove textos discutiram o problema social de forma adequada, o demonstra maior alinhamento com as demandas da REnem.

Nas capacidades discursivas, a evolução na escrita da introdução é um destaque importante. Nas redações iniciais, a maioria dos textos falhava em apresentar uma contextualização clara ou uma tese declarativa. Já nas reescritas, sete das introduções trouxeram uma exposição mais sólida do tema e uma tese evidente – algumas até podem ser consideradas “fracas”, mas aparecem, o que para nós representa um avanço importante. Por exemplo a redação inicial de A6LA apresentava uma introdução que era genérica e carecia de um posicionamento claro sobre o tema. Já a versão reescrita de A6LA introduziu o tema com mais precisão, com destaque aos impactos positivos e negativos da inteligência artificial, e apresentou uma tese que guiou o desenvolvimento do texto. O desenvolvimento também apresentou melhorias significativas. Na versão inicial, os argumentos eram frequentemente implícitos, mal organizados e careciam de comprovações. Na reescrita, todos os textos apresentaram pelo menos dois argumentos, e sete desses conseguiram comprová-los com exemplos ou dados relevantes. Na conclusão, a inclusão de propostas de intervenção completas foi um dos avanços mais significativos. Nenhuma das redações iniciais apresentou uma

proposta de intervenção completa, enquanto sete das reescritas atingiram esse objetivo. Um destaque é a redação de A5GF, que apresentou uma solução detalhada e alinhada ao problema discutido, demonstrando compreensão das exigências do gênero.

Segundo Cristovão e Stutz (2011), ao ativar as capacidades discursivas, o aprendiz desenvolve a compreensão da função de organização do conteúdo de um determinado gênero textual, incluindo seu formato e estrutura. Além disso, essas capacidades permitem identificar as distinções nas formas de organização dos conteúdos presentes em diferentes gêneros. Essa análise reflete-se na evolução observada entre as versões iniciais e reescritas de redações, onde melhorias significativas foram registradas em introduções mais contextualizadas, argumentos mais bem estruturados e conclusões que incluíram propostas de intervenção completas, o que evidencia um progresso na mobilização dessas capacidades pelos aprendizes.

No âmbito das capacidades linguístico-discursivas, nas redações iniciais, o uso de conectivos era superficial ou inexistente, prejudicando a coesão textual. Isso porque, consoante a Cristovão e Stutz (2011, p. 21), as CLD permitem ao aluno compreender “representações e/ou conhecimentos sobre mecanismos de textualizações e enunciativos responsáveis pela coerência temática e pragmática do texto”. De outro modo, nas reescritas, sete escritos apresentaram conectivos de forma eficaz, um aumento significativo em relação à etapa inicial. Isso resultou em maior fluidez e progressão temática. Os mecanismos de referenciação também evoluíram. Nas redações iniciais, a repetição de termos era comum, comprometendo a coesão. Nas reescritas, sete textos demonstraram uso consistente de referenciação, o que contribuiu para uma leitura mais fluida. A impessoalidade, um importante aspecto avaliado na REnem, foi outro ponto de melhoria.

Todavia, apesar dos avanços significativos, estamos cientes de que persistem lacunas que merecem atenção, como a comprovação e discussão dos argumentos, que se relacionam em maior ou menor grau com as capacidades de significação. As CS permitem compreender e analisar como o indivíduo estabelece conexões entre o contexto de intervenção didática voltado para a criação de gêneros e o processo de interpretar textos, visando construir sentidos no uso da linguagem concretizado no texto. Conforme Cristovão (2013), essas capacidades estão intrinsecamente relacionadas e integradas às demais capacidades de linguagem e fomentam um processo dinâmico e contínuo de construção do reconhecimento das situações e das ações possíveis dentro dessas situações.

Embora nas aulas durante o PDG sua importância tenha sido abordada, a reflexão que fica é que leitura, oralidade e escrita devem andar juntas na escola para que o processo de letramento se consolide. Além disso, o desconhecimento de fatos ou dados que ilustrem ou

comprovementos os argumentos na REnem compromete o impacto das discussões de alguns textos, assim como a variedade das estratégias argumentativas que foi baixa, pois muitos textos dependem de exemplificações genéricas ou pouco exploradas.

Ainda assim, a reescrita se configura uma etapa essencial não apenas no PDG, mas em todos os processos de escrita que perpassam a escola, e, pela análise, evidenciamos que a reescrita, aliada a correções interativas e reflexivas, potencializou o aprendizado dos alunos. O aprimoramento de três escritos na utilização de mecanismos de referência nas versões reescritas reflete o papel central da revisão textual no aprimoramento da coesão e clareza. Além disso, o trabalho colaborativo entre os alunos, por meio da troca de avaliações e *feedback*, contribuiu para o fortalecimento de suas capacidades críticas. Essa abordagem também reforça a tese de que o processo de ensino de gêneros deve ser dialógico e interativo.

Dessa forma, a transformação promovida por essas intervenções mostra que o aprendizado da escrita é um processo gradual que exige reflexão, prática e revisões constantes, reforçando a visão de que o ato de escrever é uma habilidade construída coletivamente. Esses dados corroboram o argumento de que desenvolver o “saber-escrever” vai além da memorização mecânica de estruturas linguísticas, posto que envolve a internalização de padrões discursivos e o uso consciente de estratégias argumentativas e linguísticas que se conectam à realidade social dos aprendizes. Isso é evidenciado pelos resultados das reescritas, nas quais os alunos demonstraram maior compreensão do gênero REnem, alinhando suas produções textuais às exigências avaliativas e às práticas discursivas reais, como discutido nas seções seguintes.

No mais, a criação da cartilha informativa pelos alunos também reflete o desenvolvimento das capacidades de linguagem trabalhadas no projeto. No PDG, a cartilha teve a função de sistematizar os conhecimentos dos quais a turma se apropriou ao longo do processo, como um desdobramento prático e social, pois pode servir para que outras turmas a utilizem para estudo. Essa atividade permitiu aos estudantes aplicar as habilidades adquiridas de forma criativa e estruturada, e consolidar os avanços observados na produção textual.

A partir disso, consideramos como importante compreender também as percepções dos estudantes sobre o processo de aprendizagem vivenciado no PDG, que é o que discutimos a seguir.

5.3 A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O PDG

O *feedback* dos participantes colaboradores do projeto é fundamental para avaliar as estratégias pedagógicas adotadas, o impacto real no aprendizado dos estudantes e o processo

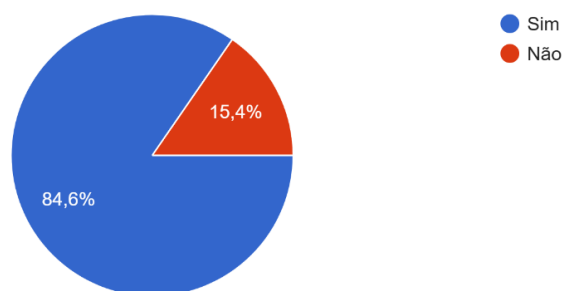
como um todo, pois pode oferecer uma visão prática sobre como os conteúdos foram assimilados, se as metodologias escolhidas foram adequadas e se os objetivos traçados foram alcançados. Sendo assim, acredito que em iniciativas voltadas à escrita, como o trabalho com a REnem, entender o que pensam os estudantes permite ajustar o planejamento de futuras intervenções, identificar lacunas no entendimento e criar abordagens mais inclusivas e direcionadas às suas dificuldades específicas.

Além disso, o *feedback* valoriza a experiência dos estudantes como protagonistas do processo educativo, o que fortalece o vínculo entre professor e aluno e garante que o projeto atenda às necessidades reais das turmas; além de que os estudantes em geral são ouvidos, gostam disso e reconhecem-se como importantes e com suas dúvidas, interesses e objetivos valorizados. Assim, essa prática não só melhora os resultados das aulas, mas também contribui para uma formação mais significativa e colaborativa.

Diante disso, a turma teve acesso ao formulário de dezembro de 2023 a janeiro de 2024, sendo que de 30 alunos, 20 responderam – os quais não foram identificados. Desses 20 estudantes, 13 fizeram o Enem e sete não.

A primeira pergunta foi a que segue abaixo:

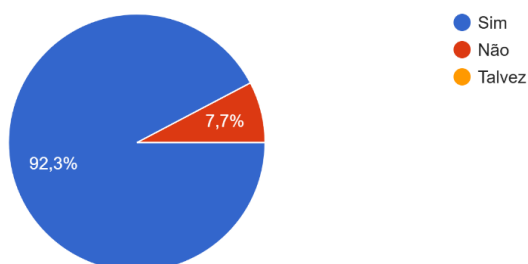
Seus resultados foram como você esperava?
13 respostas



De treze respondentes, apenas dois informaram não estarem satisfeitos com os resultados. Dois marcaram que o resultado não foi como esperava e 11 responderam que sim. As respostas englobam: *“fui muito bem na redação e minha maior nota das outras competências foi em linguagens, graças as aulas de português durante o terceiro ano”*; *“Porque não consegui atingir uma nota considerável”*; e *“Pois foi devido ao quanto me dediquei”*. Outros alunos responderam: *“fui considerável bem nas matérias de humanas”*; e *“baseado a como me preparei para a prova”*; *“Sim, tive um resultado que esperava”*.

A próxima pergunta teve o intuito de entender se o PDG contribuiu para a escrita da REnem, em que 12 estudantes responderam que sim e um respondeu que não:

Você acredita que o Projeto Didático de Gênero com foco na Redação do Enem nas aulas de Língua Portuguesa ministradas pela professora Rosana t... seu desempenho ao escrever a redação do Enem?
13 respostas



O estudante que respondeu “não” foi o mesmo que optou por não redigir seu texto e, pela ordem de respostas, o motivo escrito foi o seguinte: *“pois não realizei a redação”*.

Os 12 alunos que responderam que o PDG foi importante, comentaram: *“pois ajudou a mostrar como deveria ser a estrutura de uma redação”*; *“A professora Rosana desenvolveu aulas com atividades diferenciadas e amplas”*; *“Pois abriu espaço para retirar todas as dúvidas possíveis na produção de uma redação”*; *“Porque assim conseguimos abranger nossos conhecimentos, deste modo intensificando os aprendizados”*; *“No início eu não sabia regras de redação, a profe que me auxiliou e muito desde as minhas primeiras redações, corrigindo erros e organizando minha escrita”*.

Respostas como essas implicam que, como já se espera e se sabe, no ambiente da sala de aula temos alunos diferentes uns dos outros, com bagagens de vida diversas e com objetivos também que divergem entre si. Os comentários dos estudantes indicam a percepção positiva de um número significativo e fica evidente que a partir do PDG foi possível construir conhecimento com os estudantes a partir do gênero Renem, que nitidamente eles não possuíam.

A última questão solicitou especificamente o *feedback* sobre o PDG, e obteve os seguintes comentários:

Deixe um feedback sobre as aulas que você participou a respeito da Redação do Enem. Podes ressaltar tanto pontos negativos como positivos, ou apenas um dos aspectos - como preferir; ressaltar a importância ou não de projetos como este, que trabalham a escrita textual de estudantes e argumentação; o diferencial ou não da forma como a professora explicou e trabalho conteúdos etc.

13 respostas

Muito bom 👍

Foram todas aulas ótimas e muito produtivas, que me ajudaram bastante!

Óó tudo muito bom :)

Foram boas, mas muito repetitivas, poderiam ser mais utilizadas no estudos referentes da prova

A Prof Rosana é a melhor professora daquela escola, as aulas dela são muito boas ela explica bem, esse tipo de projeto é muito bom porque assim que saímos da escola temos que fazer Enem provas de vestibular e isso requer muito a redação, se eu não tivesse essas aulas de redação eu nem saberia fazer uma nunca foi ensinado para nós em sala de aula se quisermos aprender tínhamos que pagar cursinho ou professor particular.

As aulas foram satisfatórios pois abordaram o tema principal do 3 ano a redação

Graças as aulas de redação com a professora Rosana eu desenvolvi ótimos conhecimentos para usar como base na produção de redações

professora explicava muito bem, slides bem resumidos e explicativos

As aulas foram satisfatórios pois abordaram o tema principal do 3 ano a redação

Graças as aulas de redação com a professora Rosana eu desenvolvi ótimos conhecimentos para usar como base na produção de redações

Muito bom

acho que foram bem explicado e de forma dinâmica, não sendo só textos e textos.

Ao meu ponto de vista as aulas por mais chatas que pareciam ser se mostraram muito importantes para um melhor entendimento dos aprendizados realizados

foram bons, mas poderia ter uma ajuda diferente, mas estão bons ss

acho muito importante ter aulas sobre isso, devido a falta de conhecimento que muitos tem sobre esse assunto, sendo muito útil em um momento importante desses

Sinceramente tenho apenas a dizer que me arrependo por não ter participado o tanto quanto deveria

As aulas em que aprendemos um pouco mais sobre a redação do Enem foram significativamente boas para entendermos como funciona o formato em que deve estar a redação. Em geral, todas as explicações e projetos feitos em aula foram ótimos para conseguirmos ter uma noção de como fazer uma boa redação na hora da prova.

Durante os estudos sobre redação, as aulas foram muito bem explicadas e detalhadas de como deveria ser feito, tendo praticas bem criativas, principalmente em suas correções. E os conteúdos foram bem distribuídos para um fácil entendimento.

Achei interessante as aulas, significaram muito

As aulas que participei de redação sempre foram ótimas para mim, sinto que me ajudaram significativamente minha forma de escrita e também me ajudaram a saber o passo a passo de como realizar a redação

Achei as aulas bem explicativas, foi muito importante as aulas
Pois fez com que eu entendesse um pouco melhor de como produzir uma redação

Achei muito boas

As respostas dos alunos às aulas do PDG evidenciam percepções variadas que refletem tanto o impacto positivo quanto possíveis limitações do projeto. Um grupo considerável de estudantes expressou um forte reconhecimento da importância das aulas e do diferencial das estratégias utilizadas. Comentários como *“Muito bom, foram todas aulas ótimas e muito produtivas, que me ajudaram bastante”* e *“Achei muito boas”* mostram uma satisfação geral com as práticas pedagógicas e apontam que o conteúdo atendeu às expectativas desses alunos. Outros destacaram que as aulas foram explicativas e bem estruturadas, como em *“Durante os estudos sobre redação, as aulas foram muito bem explicadas e detalhadas de como deveria ser feito, tendo práticas bem criativas, principalmente em suas correções. E os conteúdos foram bem distribuídos para um fácil entendimento”*. Essas observações indicam que as estratégias de ensino foram percebidas como evidentes, organizadas e eficientes.

Por outro lado, algumas respostas destacaram a importância das aulas no desenvolvimento da escrita e na compreensão do formato da redação do Enem. Um estudante mencionou: *“Graças às aulas de redação com a professora Rosana, eu desenvolvi ótimos conhecimentos para usar como base na produção de redações”*. Outro reforçou: *“As aulas que participei de redação sempre foram ótimas para mim, sinto que me ajudaram significativamente na minha forma de escrita e também me ajudaram a saber o passo a passo de como realizar a redação”*. Essas percepções reforçam o impacto pedagógico positivo e a contribuição para o desenvolvimento de competências fundamentais para o Enem.

Houve também reflexões que reconheceram o valor do projeto, mesmo apontando limitações ou melhorias desejadas. Um aluno comentou: *“Ao meu ponto de vista, as aulas, por mais chatas que pareciam ser, se mostraram muito importantes para um melhor entendimento*

dos aprendizados realizados”. Tal resposta sugere que, embora as aulas pudessem ter momentos considerados menos atraentes, o valor educativo foi amplamente reconhecido. Outros reforçaram essa percepção ao afirmar que as aulas poderiam ser mais dinâmicas: *“Foram boas, mas muito repetitivas, poderiam ser mais utilizadas nos estudos referentes à prova”*, ou seja, para este aluno, poderiam ter sido utilizadas metodologias mais diversificadas no momento das interações.

Ademais, algumas respostas destacaram a relevância das aulas para contextos em que o ensino de redação muitas vezes é negligenciado. Um aluno mencionou: *“Esse tipo de projeto é muito bom porque, assim que saímos da escola, temos que fazer Enem, provas de vestibular, e isso requer muito a redação. Se eu não tivesse essas aulas de redação, eu nem saberia fazer uma”*. Esse relato enfatiza a carência de projetos voltados para a escrita em muitas escolas e a necessidade de iniciativas que preparem os estudantes para desafios como o Enem, ainda que o trabalho com redação, ou textos de tipologia dissertativa-argumentativa, seja criticado.

Por fim, um aspecto interessante é a autocrítica de alguns alunos, como o que comentou: *“Sinceramente, tenho apenas a dizer que me arrependo por não ter participado o tanto quanto deveria”*. Essa percepção sugere que o projeto conseguiu despertar nos estudantes a consciência da importância da redação, mesmo em alunos que não aproveitaram plenamente as oportunidades oferecidas.

Em suma, as respostas mostram que o projeto foi em geral valorizado pelos estudantes, tanto pelo impacto no desenvolvimento de suas competências textuais quanto pelo preparo oferecido para o Enem. Tendo isso em vista, a seguir, apresento as considerações finais deste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professora-pesquisadora, em relação ao tempo de trabalho muito mais pesquisadora do que professora, sei tecnicamente como iniciar uma conclusão. Mencionar o objetivo, responder às perguntas, sintetizar as etapas da pesquisa, os resultados, as análises etc. são aspectos mais do que importantes, porém, nesse processo, em toda minha caminhada e meu amadurecimento, parecem-me agora secundários. Antes de tudo, minha “cabeça de professora” quer “falar” antes. E aí é que vem o perigo, porque eu como professora, não sei por onde começar. Não sei para o quê dar atenção primeiro. Mas, de algum modo preciso fazê-lo, se será o mais correto, não sei.

Por diversos momentos, ao longo do processo da tese, e como acho que não seja diferente de muitos e muitos outros casos de professores no doutoramento, me vi cansada, me vi desistindo, me vi desestimulada. Primeiro, fiz muitas e muitas críticas a mim mesma, especialmente à escolha do meu tema/foco da pesquisa. Quando decidi compreender melhor para poder ensinar a REnem (2021-2022), era tudo que eu pensava, pois eu tinha turmas que ansiavam, assim como acontecera comigo no ensino médio, por estar em uma faculdade. E que assim como eu não teriam condições de pagar por uma. Também ansiava por este estudo porque eu não conhecia em profundidade a estrutura da REnem, tampouco tinha muita experiência com o ensino desse gênero, há pouco dava aula – e foi esse um dos primeiros momentos que consegui me dar conta e abstrair (acho que novamente) muitos conceitos da prática que estavam esquecidos.

Todavia, 2023 foi um baque. Especialmente porque tive que assumir seis planejamentos na escola (para continuar em uma escola só) e a turma colaboradora da pesquisa era enorme – foi a maior turma que tive até hoje; também foi uma das turmas mais indiferentes que tive, com um perfil de alunos assim. E era a minha única turma de língua portuguesa; a única com a qual poderia desenvolver a pesquisa. E assim comecei. No início, a participação dos alunos foi grande, muitos interessados, assim, mesmo estando cansada de tantos planejamentos, de tantas atividades escolares, me motivei. Então, a burocracia do estado veio: em forma de apostila. Concomitante ao acontecimento do PDG, eu precisava dar conta das apostilas e da burocracia da escola pública.

Alguns alunos começaram a participar menos das aulas, por causa disso. Também, outras burocracias também acometiam e delineavam essa menor participação. Obviamente que os que estavam ali sempre me impulsionavam naqueles momentos de aula. Mas comecei a então me questionar: será que eu ia conseguir gerar dados importantes a partir da pesquisa? Será que

havia feito a escolha certa? Será que “daria conta”? Tentar impulsionar os alunos através do estudo para o Enem, para a redação era pertinente? Poderia eu ter trabalhado outros gêneros voltados à esfera do trabalho? Ou mais divertidos? Mais criativos? E isso teria sido mais proveitoso? Eles gostariam mais? Teriam mais frequência? Qual a relevância desta pesquisa? Será que eu dou conta de tudo isso? Será que o problema sou eu ou os alunos?

Enfim, tantos questionamentos acompanhados de noites em claro. Mas, 2024 em contraponto, foi um alívio, a etapa da geração de dados tinha finalmente acabado – pois ela havia se tornado uma tortura, porque eu estava sempre muito aflita pensando se haveria alunos, se alguns estudantes importantes na turma sem motivos aparentes comesçassem a faltar aulas, se haveria tempo para concluir tudo, se os dados ficariam confiáveis e bastariam, enfim. Mas, como escrevi, 2024 foi um suspiro no meio de toda essa incerteza. Pude voltar a dar aula de língua portuguesa, pois fui aprovada no concurso estadual, que foi também uma conquista muito significativa, já que me mostrou que sou capaz; e tive contato com outras turmas, outros alunos, outros jovens, outras perspectivas e percebi que minha ansiedade estava diminuindo. Isso porque percebi que havia estudantes que entendiam a importância que um exame da magnitude do Enem pode ter e que, inclusive com o uso da Cartilha, puderam já nesse ano ter experiência e entender suas redações, além de estudar outros gêneros.

Tudo isso porque desde a graduação me empenhei para compreender pesquisa, fiz pesquisa e sei o quanto é importante que sejamos relevantes naquilo que fazemos. Entendi com isso o quanto a academia pode ser claustrofóbica às vezes. Especialmente no sentido de perceber que não, eu não estava me tornando uma professora “engessada”, como muitas vezes percebemos em textos que criticam o ensino explícito da REnem e de outros gêneros. Eu não me tornei aquela professora que “só ensino gramática”, não me tornei a professora desinteressada com o aluno e despreocupada com as práticas estudantis que só a escola pode fornecer. Pelo contrário. Pude lembrar novamente o propósito a que esta pesquisa me chamou e o que tanto eu queria, que era estar na sala de aula, dar aula daquilo que me formei para ensinar, ter contato com os estudantes e poder fazer a diferença de alguma forma.

Em uma conversa com uma colega da escola, fui muito julgada por escrever uma tese sobre a REnem, porque era tão fácil apenas pegar uma estrutura pronta e dar para os alunos decorarem, então, por que eu deveria passar mais ou menos três anos estudando a melhor forma de ensiná-la? Não diferente é que me percebi no processo inverso do que eu achei que estava. Justamente, com esta pesquisa, busquei a todo momento alcançar os alunos de um modo diferente, com embasamento científico, que considera e valoriza as questões humanísticas, não apenas as linguísticas, que propõe princípios com a interação, intenção, consciência etc. – o

Interacionismo Sociodiscursivo; estudos que a descrevem ferramentas pedagógicas (o MDG, a SD, o PDG) que podem fazer a diferença em sala de aula e que, comprovadamente, fazem a diferença em sala de aula. Pelos quais acredito poder fazer a diferença na educação básica; a partir de leituras diversas, de debates que buscaram promover a reflexão sobre a sociedade em geral com os estudantes.

Até pude parecer ingênua inicialmente, mas, depois de argumentar comigo mesma, entendi que ainda que algumas expectativas não tenham sido atingidas conforme esperei, a diferença foi sim feita por meio desta investigação. Eu não poderia em poucos períodos revolucionar ou mudar o pensamento de alunos que estavam a maios ou menos 17, 18 anos sendo formados pela escola, pela vida e pela sociedade – e isso é a escola pública, isso é a educação pública, saber também que não conseguimos revolucionar. Mas o processo de valorizar o desenvolvimento dos estudantes pela linguagem foi iniciado, buscando dar mais voz e incentivar o protagonismo deles. Mostrar isso agora nesta pesquisa é mais do que importante, porque a perspectiva do estudo pareceu naquele 2023 tão baixa que me desestimulou, mas ao final compreendi que não foi isso. Eu parei e olhei para a minha pesquisa com outros olhos, e olhos de quem havia conquistado muito;

Outrossim, é com esse olhar que destaco agora os aspectos técnicos da pesquisa e analiso essa trajetória com base nisso.

O questionamento que deu início a esta tese é: *quais as contribuições de um PDG, como instrumento didático-pedagógico elaborado à luz do ISD, para o desenvolvimento das capacidades da linguagem de estudantes do Ensino Médio por meio do gênero Redação do Enem (REnem)?* Em primeiro lugar, o desenvolvimento do PDG demonstrou contribuições significativas para o aprimoramento das capacidades de linguagem dos estudantes por meio do trabalho com a redação do Enem. Especialmente porque o trabalho não foca apenas no domínio técnico do gênero, mas também abrangeu o desenvolvimento discursivo, cognitivo e social, para promover a perspectiva de ensino e aprendizado para além do mero cumprimento das exigências avaliativas.

O desenvolvimento das capacidades centrais de linguagem, três de quatro que mais careceram aprimoramento, também foi uma contribuição relevante, que foram as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. As capacidades de ação foram evidenciadas na maior adequação dos textos ao formato exigido pela REnem, como a presença de uma tese, argumentos bem estruturados e propostas de intervenção contextualizadas. Por meio das oficinas e do uso da matriz avaliativa, os alunos internalizaram as características específicas do gênero, e mostraram uma evolução em sete textos que passaram

a atender plenamente aos critérios avaliativos. As capacidades discursivas foram aprimoradas através do trabalho intencional com introduções, desenvolvimento e conclusões. As análises mostraram que, enquanto nas produções iniciais os textos careciam de contextualização e argumentação sólida, nas reescritas os alunos apresentaram maior coerência e articulação temática. Esse progresso não só atende às exigências do Enem, mas também reflete que a argumentação e a reflexão crítica sobre temas relevantes foram ampliadas. Já as capacidades linguístico-discursivas tiveram avanços notáveis no uso de conectivos, mecanismos de referenciação e na coesão textual, aspectos essenciais para a clareza e fluidez dos textos. Logo, a evolução nesses elementos demonstra que os alunos passaram a compreender melhor as nuances do texto argumentativo e a escrever de forma mais coerente e coesa. Obviamente que embora o aprimoramento geral na escrita tenha sido evidenciado, aspectos poderiam ter sido melhores: como a dinâmica das aulas, ter iniciado o processo antes do período realizado, também ter focado mais no interesse dos estudantes ao longo do projeto.

O PDG planejado integrou ou abrangeu gêneros orais e escritos e promoveu o desenvolvimento da leitura crítica, oralidade e escrita. Assim, a integração do ensino (PDG) com a efetivação de práticas sociais, ou seja, a construção da cartilha, e a participação no Enem, é uma contribuição significativa desta pesquisa, especialmente pela integração do ensino com práticas sociais. Essa atividade não apenas reforçou as habilidades de escrita, mas também destacou o papel da linguagem como ferramenta de participação cidadã e de intervenção social.

Além do mais, o enfoque interacionista promoveu a reflexão crítica sobre a linguagem e suas funções, pois os alunos foram levados a compreenderem os diferentes contextos de uso e a adaptarem suas produções textuais a esses contextos. Esse processo foi mediado por práticas de reescrita e *feedback* interativo, que não apenas corrigiram a escrita, mas proporcionaram momentos de aprendizado significativo entre os próprios discentes. Os alunos passaram a ver a escrita como um processo dinâmico e a compreender que o aprimoramento textual envolve escolhas conscientes e estratégicas, o que amplia sua autonomia como escritores.

Outra contribuição é que, ao trabalhar com as capacidades de linguagem a partir de um gênero relevante, o PDG promoveu uma formação integral que ultrapassou os limites do ensino técnico da escrita e propiciou a mim principalmente muito aprendizado. Tenho em mente que a valorização do diálogo e da interação no processo pedagógico reforçou o papel da linguagem como elemento central na construção do conhecimento e na transformação social.

Por último, um destaque ao que o PDG com foco na REnem propiciou foi a igualdade aos direitos dos estudantes. O trabalho com a REnem também contribuiu fortemente para reduzir as disparidades entre alunos de escolas públicas e particulares, esses que têm disciplinas

sistemáticas voltadas à redação. Ao proporcionar um ensino estruturado e reflexivo do gênero, esse PDG ofereceu aos estudantes oportunidades para desenvolver habilidades exigidas no Enem; nivelou, mesmo que timidamente, o acesso a práticas textuais críticas e de qualidade dos participantes. Esse enfoque crítico e inclusivo destaca a importância de uma pedagogia que reconhece as diferentes realidades dos estudantes e busca promover a equidade no acesso às oportunidades educacionais.

Quanto ao objetivo geral desta investigação, que foi *analisar as produções escritas de estudantes do Ensino Médio, a partir do estudo do gênero REnem, para verificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem*, fica perceptível sua concretização por meio dos resultados positivos ao comparar as produções iniciais e reescritas dos estudantes. Isso, pois, o objetivo foi alcançado e a verificação ocorreu a partir das análises.

Além disso, as análises apontaram que as propostas pedagógicas contribuíram para ampliar a criticidade e a reflexão dos alunos, o que se traduziu em textos mais profundos e relevantes. As oficinas, a matriz avaliativa e os exercícios de reescrita não apenas ajudaram os estudantes a corrigirem erros técnicos, mas também a enxergarem a redação como um espaço de diálogo e posicionamento crítico frente aos problemas sociais abordados. Isso com toda certeza poderia ter sido mais bem desenvolvido, mas ficou muito visível o quanto é mais fácil para os estudantes o trabalho com aquilo que exige menos esforço, que é mais cômodo, que é mais “técnico” e passível de “modulação”, já que em muitos momentos as redações foram bem pontuais nos avanços, quase que por caminhos mais fáceis.

Já no âmbito da construção do referencial teórico, ao compreender as raízes do ISD, seu surgimento, princípios e desdobramentos, foi possível construir um planejamento do PDG que não apenas abordasse a produção textual de forma técnica, mas que também promovesse uma abordagem interacionista e social da linguagem, para centralizar o papel da comunicação no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Os entendimentos sobre interacionismo, linguagem, texto, língua, gêneros, capacidades de linguagem, modelo didático de gênero, letramento, escrita e textualidade etc., foram fundamentais. Além disso, a análise dos documentos educacionais brasileiros, como os PCN, OCEM e BNCC, permitiu alinhar o projeto às demandas e diretrizes propostas para a educação básica, especificamente para que as atividades planejadas não apenas estivessem de acordo com as exigências curriculares, mas também contribuíssem para uma prática pedagógica que respeitasse os contextos sociais e culturais dos estudantes. Esse entendimento teórico foi essencial para criar um PDG que integrasse teoria e prática ao promover um ensino significativo e conectado às necessidades reais do ensino de Língua Portuguesa.

A partir do primeiro objetivo, *a): desenvolver um Modelo Didático de Gênero (MDG) sobre a REnem a partir da análise do gênero, para levar aos alunos a não apenas aprender as técnicas específicas exigidas por este gênero, mas também a desenvolver habilidades de interpretação de temas complexos, argumentação coerente e expressão escrita evidente e eficaz, com vistas a aprimorar a competência textual*, foi desempenhado um papel central na estruturação das práticas pedagógicas do PDG. Esse modelo foi elaborado com base em uma análise criteriosa do gênero REnem e do reconhecimento de suas características formais, discursivas e funcionais e sem sua construção o restante da pesquisa seria inviável. Assim, o MDG serviu de ferramenta imperial no processo de realização do PDG, visto que com ele pude compreender melhor, portanto, o gênero de texto REnem e verificar o que e como eu poderia ensinar aos estudantes.

O segundo objetivo foi: *b) planejar um PDG, por meio de uma pesquisa-intervenção, para estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual, tendo em vista apontar as contribuições desse instrumento para a ampliação do agir linguageiro dos estudantes e das capacidades de linguagem*. Nesse aspecto, o PDG foi central ao estudo, por isso, planejado de maneira intencional e fundamentada, articulando teoria e prática em um contexto educacional desafiador, mas rico em possibilidades. A pesquisa-intervenção permitiu adaptar o projeto às necessidades e realidades específicas dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de modo a garantir que as atividades propostas fossem tanto acessíveis quanto significativas para os alunos. Por meio de uma abordagem dialógica e interacionista, que valorizou o protagonismo estudantil e a interação como elementos centrais para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, foi elaborado o PDG. O qual demonstra como a linguagem como ferramenta de transformação social e pessoal ao propiciar aos estudantes uma formação integral e conectada às práticas discursivas contemporâneas.

O último objetivo foi: *c) descrever e discutir criticamente a análise do processo de desenvolvimento do PDG e as produções textuais dos estudantes (corpus de análise), a fim de verificar se houve a ampliação das capacidades de linguagem dos estudantes*. Por meio dele, foi possível analisar de maneira aprofundada o processo de implementação do PDG e as produções textuais dos estudantes, o que permitiu identificar avanços significativos nas capacidades de linguagem desenvolvidas ao longo do projeto. A descrição crítica e analítica desse processo revelou não apenas as estratégias que se mostraram eficazes, mas também os desafios enfrentados, o que denotou uma visão abrangente sobre os impactos pedagógicos do projeto. A análise das produções textuais, organizadas como corpus, evidenciou melhorias em aspectos centrais das capacidades de linguagem. Comparando as redações iniciais com as

reescritas, verificou-se um progresso substancial na adequação ao gênero REEnem, com textos que passaram a apresentar estruturas mais organizadas, argumentos mais robustos e propostas de intervenção detalhadas e conectadas aos problemas sociais discutidos. Ademais, o processo de reescrita, aliado ao uso de *feedbacks* interativos e reflexivos, desempenhou um papel crucial na consolidação desses avanços. Esse desenvolvimento refletiu diretamente na compreensão e mais eficiente das demandas avaliativas e sociais do gênero. Além disso, a análise crítica das atividades do PDG permitiu identificar o impacto positivo de intervenções específicas, como o uso da matriz avaliativa, as oficinas de escrita e a produção da cartilha informativa. Essas iniciativas não apenas ampliaram o repertório linguístico dos alunos, mas também criaram condições para que eles se apropriassem do conhecimento de maneira significativa ao conectar teoria e prática no contexto pedagógico.

Por outro lado, a discussão crítica revelou também lacunas e aspectos a serem aprimorados, como a necessidade de aprofundar o trabalho com estratégias argumentativas e a inclusão de dados concretos nas redações. Esses pontos destacam que o desenvolvimento das capacidades de linguagem é um processo contínuo, que exige revisões e ajustes constantes para atender às necessidades específicas dos alunos e aos desafios do contexto educacional. Assim, essa abordagem analítica permitiu compreender como as intervenções pedagógicas contribuíram para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes e para sua formação como sujeitos críticos e participativos na sociedade. Além disso, forneceu subsídios valiosos para futuras iniciativas educacionais baseadas em práticas interacionistas e no uso de gêneros como ferramentas de ensino.

Com relação a tudo que fora exposto, acredito que esta pesquisa reafirma o ISD como referencial teórico-metodológico que contribui para e com professores, no sentido de que inspira ferramentas como o PDG enquanto planejamento didático-pedagógico. Essa validação confirma que a integração entre teoria e prática, promovida por essa abordagem, pode ser um meio eficaz para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de estudantes dessa etapa de aprendizagem. A premissa subjacente é que o PDG tem como objetivo contribuir para a formação de indivíduos capazes de interpretar e interagir com o mundo de maneira crítica, responsável e socialmente consciente, ou seja, letrada.

Nesse sentido, esta investigação preenche lacunas importantes na literatura ao explorar a aplicação PDG sob a perspectiva do ISD, no EM, um campo ainda pouco investigado. Particularmente, a pesquisa destaca a relevância dessa abordagem para o trabalho docente e para o aprimoramento das capacidades de linguagem dos alunos por meio do gênero REEnem. Entendemos que ao unir teoria e prática, este estudo aprofunda o entendimento sobre o uso do

PDG como recurso pedagógico e analisa criticamente o impacto dessa metodologia na formação dos estudantes. Com isso, a pesquisa oferece uma contribuição significativa ao campo acadêmico, ao trazer evidências empíricas e reflexões teóricas que podem subsidiar novas práticas educacionais, alinhadas às demandas contemporâneas do ensino de Língua Portuguesa.

É pertinente, contudo, salientar que embora a RENem tenha sido um foco relevante nesta pesquisa, é importante reconhecer suas limitações e refletir criticamente sobre o papel da escrita no contexto escolar mais uma vez. Um dos pontos fracos da RENem é sua rigidez estrutural e a ênfase excessiva em um formato específico de texto dissertativo-argumentativo. Essa abordagem, embora útil para avaliar habilidades argumentativas e discursivas, pode limitar a diversidade de práticas textuais e o potencial criativo dos estudantes, além de não contemplar plenamente as diferentes realidades culturais, sociais e linguísticas dos alunos.

Ao mesmo tempo em que a RENem oferece uma oportunidade para desenvolver habilidades argumentativas e discursivas, é necessário criticar e complementar seu papel no ensino de escrita com práticas pedagógicas que ampliem o repertório dos alunos, valorizem sua pluralidade cultural e promovam uma formação mais inclusiva, crítica e contextualizada. Defendemos a ideia de que a escrita na escola deve ser vista não apenas como uma habilidade instrumental, mas como uma prática social e um meio de engajamento crítico com o mundo.

Além disso, é preciso destacar que as propostas de redação do Enem sempre representaram, acima de tudo, uma oportunidade para refletir sobre temas sociais, debatê-los e dar voz aos alunos sobre a construção de ideias. É uma forma pela qual podem expressar suas opiniões, questionar perspectivas e até mesmo reconsiderar suas posições sobre determinados assuntos. Nunca enxerguei a RENem como um simples modelo a ser preenchido mecanicamente, mas como um exercício de construção de pensamento crítico e argumentativo. Da mesma forma, acredito profundamente no papel da escola como um espaço privilegiado de aprendizado e vivências que se constroem no coletivo. É dentro desse círculo que experiências significativas ocorrem, as quais possibilitam práticas pedagógicas que têm o poder de transformar realidades e ampliar horizontes. A escola, nesse contexto, deve ser mais do que um lugar de transmissão de conteúdos; deve ser um ambiente que inspire mudanças, fomente o diálogo e forme cidadãos críticos e conscientes.

Ademais, este estudo envolveu um processo pedagógico complexo e amplo que apresentou fragilidades. Quanto à metodologia, por vezes os alunos relatavam em sala de aula ser um pouco cansativo o processo de escrita inicial, escrita final e reescrita, mas, quando leram suas versões reescritas em comparação às iniciais, entenderam a contribuição disso para eles mesmos. Além disso, ter que conciliar as aulas com o estudo da apostila tornou tudo mais

cansativo e conturbado; sem considerar os espaços de aula que muitas vezes tiveram que ser cedidos por um ou outro compromisso da turma ou da escola.

Mesmo assim, esta investigação é especialmente relevante porque apresenta avanços tanto nas práticas pedagógicas quanto na formação docente e incentiva uma reflexão crítica sobre o papel do professor no processo educativo, além de comprovar a tese de que uma prática didático-pedagógica, fundamentadas no PDG e orientadas pelo ISD, pode ser instrumento valioso para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. Essa abordagem não apenas ajudou os alunos a compreender e atender às exigências do gênero textual REnem, mas também contribuiu para ampliar suas capacidades de interação crítica e consciente com o mundo ao buscar promover avanços importantes em sua formação linguística e social. Além disso, pode possibilitar a continuidade do estudo a partir de uma formação continuada destinada a professores, que podem utilizar o MDG.

Por fim, finalizo esta tese com a consciência de que o processo de pesquisa e escrita foi muito mais do que uma jornada acadêmica; foi uma experiência transformadora, cheia de aprendizados, desafios e reflexões profundas sobre minha prática docente e minha formação como professora-pesquisadora. Essa caminhada reafirmou algo que sempre esteve presente: minha trajetória na educação está apenas começando. Ainda tenho muito a aprender, a incorporar e a repensar em relação à minha ação pedagógica, especialmente como alguém que busca constantemente refletir criticamente sobre o próprio trabalho e encontrar caminhos para a prática docente.

Reconheço que, ao longo dessa jornada, houve momentos em que a “cabeça de professora” falou mais alto, com angústias e incertezas. Em muitos casos, essas inquietações não estavam relacionadas às questões acadêmicas mais técnicas, como responder aos objetivos ou sistematizar resultados, mas ao impacto real do meu trabalho: “Estou fazendo a diferença? Isso é suficiente para os meus alunos? Minha pesquisa é relevante para o contexto da escola pública e para a academia?”. A combinação da carga de trabalho, a resistência ou desmotivação de alguns alunos e a burocracia educacional tornaram esse percurso ainda mais árduo, levando-me a questionar, mais de uma vez, minhas escolhas e a relevância do tema que escolhi estudar.

Escolher a REnem como foco de pesquisa trouxe questionamentos que, à primeira vista, pareciam simples, mas que revelaram a profundidade de um sistema educacional repleto de desafios. Trabalhar com um gênero tão debatido e, ao mesmo tempo, limitado em sua estrutura e foco avaliativo, foi tanto uma escolha prática quanto um ato reflexivo. Entendi, ao longo do processo, que ensinar a REnem não é apenas transmitir uma técnica ou replicar um modelo. É, antes de tudo, proporcionar aos estudantes a oportunidade de refletir sobre temas sociais,

argumentar de forma crítica e, quem sabe, ressignificar suas percepções sobre o mundo e suas próprias capacidades.

Ora, pois, os questionamentos ainda não me abandonaram (e que bom!), mas trouxeram lições valiosas: ensinar na escola pública é também um ato de resistência. Não é sobre revolucionar de imediato, mas sobre plantar sementes em um terreno que muitas vezes parece árido, sem esquecer que as transformações são graduais e envolvem forças muito maiores do que as ações de um único professor. Ainda assim, ao olhar para trás, vejo que o esforço valeu a pena. A aplicação do PDG, fundamentado no ISD, proporcionou momentos significativos para os alunos e para mim. Eles não apenas aprenderam sobre a REnem; muitos puderam repensar suas próprias perspectivas, vivenciar práticas de escrita e leitura que os conectaram à sociedade e sentir que eram capazes de produzir algo relevante. Eu, por minha vez, compreendi que minha pesquisa não era sobre oferecer respostas prontas ou soluções definitivas, mas sobre explorar, com humildade e determinação, caminhos que fortalecessem a prática docente e dessem voz aos alunos.

Portanto, concluo reafirmando minha convicção de que a pesquisa e o ensino são indissociáveis na construção de uma prática docente significativa. Esta tese não é o fim de um percurso, mas o início de um compromisso contínuo com a educação pública, com a formação crítica dos estudantes e com a valorização do papel transformador da escola como espaço de aprendizagem, reflexão e cidadania. É uma jornada que exige paciência, resiliência e, sobretudo, uma crença profunda de que, mesmo em meio a limitações, é possível fazer a diferença.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos; VIANI, Renan Bernardes Viani. A seleção de textos para o ensino de conceitos gramaticais na formação de professores de português. GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; LOUSADA, Eliane Gouvêa. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento**. Araraquara: Letraria, 2020.
- AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandez; BORGES, Selma Zago da Silva. Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 29, n. 2, 2014.
- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARROS, Eliana Merlin Deganuttide. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. In: BARROS, Eliana Merlin Deganuttide; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (orgs). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- BARROS, Sandra Cristina Bezerra de; DANTAS, Raelma Medeiros; SILVA, Maria Jessiane Alexandre da. O que pensam professores sobre a prova do Enem: o caso da redação. **Anais [...]**, V CONEDU, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48270>. Acesso em: mai. 2023.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 136p.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2023: cartilha do participante**. Brasília, 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2006.
- BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares**

Nacionais (PCN+). Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRONCKART, Jeal-Paul. **Atividades de linguagem, texto e discursos.** Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ed., 1 reimp. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. La noción de competencia: su pertinência para el aprendizaje de las acciones verbales. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. p. 147-165.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos** – por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CANIZARES, Kathia Alexandra Lara, SANTOS, Thaís Cavalcanti dos e MANZONI, Rosa Maria (2019). Modelização teórico-didática do gênero dissertação argumentativa adaptada ao vestibular da UNESP. **Revista BTecLE**, v. 1, n. 1, pp. 154–174.

CARNIN, Anderson. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional.** 139 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

CHASSOT, Carolina Seibel; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica: relato de uma pesquisa em associação. **Psicologia & Sociedade**, 30, e181737, 2018.

COPPOLA, Anthony; DOLZ, Joaquim. Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário: evolução da distribuição da fala entre os(as) participantes. **Linha D'Água**, n. 33, v. 2, 19-38, 2020.

CORREIO 24 HORAS. **Três estudantes baianos tiram nota máxima na redação no Enem.** Jornal Correio 24 Horas, 2022. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/salvador/tres-estudantes-baianos-tiram-nota-maxima-na-redacao-no-enem-0222>. Acesso em: 15 set. 2023.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Cristovão. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, Maria Angela; LOPES, Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial:** uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras. 2013. p. 357-383.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; STUTZ, Lídia. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In:

SZUNDY, Paula Tatiane Carréra *et al.* (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, p. 305-344, 2009.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, n. 1, 2016.

DOLZ, Joaquim. **Seminário Internacional Escrevendo o Futuro**, realizado em São Paulo nos dias 22 e 23 de junho de 2015. Youtube, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc&ab_channel=ProgramaEscrevendoofuturo. Acesso em: setembro 2022.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de capacidades linguageiras diversas. **Estudos de Linguística Aplicada**, n. 89, p. 25 – 35, 1993.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 213-239.

ESCOLA ESTADUAL 25 DE JULHO. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual 25 de Julho, Ijuí, 2016.

FARIA, Rui Tavares. O ensino da gramática: paradigmas e desafios. **Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional**, v. 11, n. 1, 2021, p. 44–58. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/invep.v11i1.236>

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A exposição oral: nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. **Interação, Gêneros e Letramento A** (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank. (Orgs.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gêneros. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. (Orgs.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. (Orgs.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

HENRIQUE, Marta Aparecida Broietti; CURADO, Cristiane de Souza Helou Fleury. A proposta de redação do ENEM: reflexões sobre o papel da escola no ensino de gêneros e multiletramentos. **RE-UNIR**, v. 5, nº 1, p. 238-256, 2018.

KERSCH, Dorotea Frank; MARQUES, Renata Garcia. Leitura e escrita em Projeto Didático de Gênero: o uso de tecnologias e o desenvolvimento das capacidades de linguagem. **Eutomia**: revista de literatura e linguística, v. 15, n. 1, p. 384-407, 2015.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN, Ângela B. (Org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês. (Org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, Ângela B. Letramentos e suas implicações para o ensino de língua materna. Santa Cruz do Sul: **Signo**, V. 32, n. 53, p.1-25, dez. 2007.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 14. edição. São Paulo: Contexto, 2019.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore V. **Argumentação pela linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LENHARO, Rayane Isadora. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de Língua Inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. Dissertação de mestrado do

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumo? **Revista Brasileira de Educação**. n. 26 Maio /Jun /Jul /Ago, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; BONINE, Adair. MOTTA-ROTH, Desiré. (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: Aportes e questionamentos para o ensino de Gêneros. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, Anna Rachel Machado; LOUSADA, Eliane Gouvêa Lousada. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Livro Eletrônico. Recife: ANPAE, p. 28-33, 2018.

MAGALHAES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5 ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006, 154 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

MORALES, Juliana. **Unicamp: temas de redação e gêneros textuais que já caíram na prova**. Guia do Estudante, 2023. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/unicamp-veja-temas-de-redacao-que-ja-cairam-na-prova>. Acesso em: mar 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 35-56, janeiro 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000100035&lng=es&nrm=iso. Acesso em 03 maio 2022.

PRADO, Daniela de Faria; MORATO, Rodrigo A. A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. **Cadernos Cespuc**, Belo Horizonte, n. 29, p. 205 a 219, 2016.

PRATES, Kamilla Sany Soares. **O gênero textual como fator de controle social na redação**

do Enem. 57 f. Monografia (graduação em Letras habilitação Português – Literaturas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Como produzir uma cartilha de extensão.** Disponível em: https://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20161214173640.pdf. Acesso em: ago. 2023.

RABELLOO, Keli Rodrigues. **Uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero:** uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula. Mestrado (Programa de Pós-Graduação Linguística Aplicada), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, 64-73, 2003.

RAUPP, Lisiane Ribeiro. Papel da reescrita no projeto didático de gêneros – uma mudança de perspectiva. In.: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos Guimarães; KERSCH, Dorotea Frank. **Projetos didáticos de gêneros no domínio do argumentar** – caminhos para a construção. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

SÁ, Camila Maria dos Santos Sá; ARAÚJO, Maria das Doris Moreira de Araújo gramática e professor: crenças no ensino de língua portuguesa. **Revista Linguagem em Pauta**, v. 4, n. 1, jun./jul. 2024, p. 27-42.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. **O Novo Ensino Médio na rede estadual do RS:** balanço de perdas e danos [Nota Técnica: relatório de pesquisa]. Porto Alegre: UFRGS, 26 jun. 2023. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/>

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral.** Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Orais e escritos na escola.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-40.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan. A pesquisa-intervenção como forma de inserção social em contextos de desigualdade: arte e imaginação na escola. **Psicol. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, maio/ago. 2019.

SOUSA, Antonio Ismael Lopes de; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito; MENDES, Geane Martins; LIMA, Lilian Castelo Branco de; MELO, Márcio Araújo de.(2024). Não-lugar literário: o espaço provisório da literatura na BNCC. In.: **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9004>. Acesso em: 23 ago. 2024.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no

desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

TANCREDI, Silvia. **Enem 2021**: três estudantes nota 1.000 na redação são do mesmo cursinho. Super Vestibular, UOL, 2022. Disponível em: <https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/noticias/enem-2021-tres-estudantes-nota-1000-na-redacao-sao-do-mesmo-cursinho-1/344396.html>. Acesso em: 15 set. 2023.

TAVARES, Roseanne Rocha. Linguagem, cultura e imagem na pesquisa qualitativa: interpretando caleidoscópios sociais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 3, n. 1, mar. 2005, p. 1-13.

TENENTE, Luiza. **Aluna 'nota mil' na redação do Enem 2022 diz que faltava na escola para estudar sozinha**: 'Reclamavam com a minha mãe'. G1, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2022/noticia/2023/02/09/aluna-que-tirou-nota-mil-na-redacao-do-enem-diz-que-faltava-na-escola-para-estudar-sozinha-reclamavam-com-a-minha-mae.ghtml>. Acesso em: jun 2023.

VARGAS, Rosana Souza de. **Investigação-formação-ação com professores da educação básica**: implicações para a formação docente de línguas acerca das tecnologias digitais de informação e comunicação. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2021.

VIDON, Luciano Novaes. Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 41, 2, p.419-432, maio-ago 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.

APÊNDICES²⁸

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE B – MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO RENEM

APÊNDICE C – MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO DEBATE

APÊNDICE D – MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO CARTILHA INFORMATIVA

APÊNDICE E – CARTILHA INFORMATIVA

APÊNDICE F – PROPOSTA DE REDAÇÃO INICIAL

APÊNDICE G – PROPOSTA DE REDAÇÃO FINAL

APÊNDICE H – MATRIZ DE AVALIAÇÃO

APÊNDICE I – COMPARATIVO DAS EVOLUÇÕES DAS ESCRITAS DOS TRÊS ESTUDANTES

APÊNDICE J – COMPARATIVO DAS EVOLUÇÕES DAS ESCRITAS DE TODOS OS 10 ESTUDANTES

APÊNDICE K – REDAÇÕES INICIAIS

APÊNDICE L – REDAÇÕES FINAIS

APÊNDICE M - REDAÇÕES REESCRITAS

²⁸ Basta clicar no nome que a página com o apêndice abrirá.



UPF
UNIVERSIDADE
DE PASSO FUNDO

UPF Campus I - BR 285, São José
Passo Fundo - RS - CEP: 99052-900
(54) 3316 7000 - www.upf.br