



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS MACEIÓ
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM
LETRAS-PORTUGUÊS**

VALDILENE DA SILVA LIRA

**MOVIMENTOS RETÓRICO-ARGUMENTATIVOS NO GÊNERO
REDAÇÃO DO ENEM DE ESTUDANTES DE UM CURSO MÉDIO
INTEGRADO AO TÉCNICO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
(IFAL)**

**MACEIÓ, AL
2023**

VALDINE DA SILVA LIRA

MOVIMENTOS RETÓRICO-ARGUMENTATIVOS NO GÊNERO
REDAÇÃO DO ENEM DE ESTUDANTES DE UM CURSO MÉDIO
INTEGRADO AO TÉCNICO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
(IFAL)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras/Português do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Maceió, como requisito parcial para obtenção de grau Superior em licenciatura em Letras/Português.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti.

MACEIÓ, AL

2023



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Maceió
Biblioteca Benevides Monte

418.007

L768m

Lira, Valdilene da Silva.

Movimentos retórico-argumentativos no gênero redação do ENEM de estudantes de um curso médio integrado ao técnico do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) / Valdilene da Silva Lira. - Maceió, 2023.

57 f. : il.

Orientação: Prof. Dr. Ricardo Jorge de Souza Cavalcanti.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Português) - Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió. Maceió, 2023.

Arquivo no formato digital em PDF do trabalho acadêmico.

1. Língua Portuguesa - Ensino. 2. Linguística textual. 3. Textualidade. 4. Redação do ENEM. I. Título.

VALDINE DA SILVA LIRA

MOVIMENTOS RETÓRICO-ARGUMENTATIVOS NO GÊNERO
REDAÇÃO DO ENEM DE ESTUDANTES DE UM CURSO MÉDIO
INTEGRADO AO TÉCNICO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
(IFAL)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras/Português do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Maceió, como requisito parcial para obtenção de grau Superior em licenciatura em Letras/Português.

Aprovado em: 30 /08 /2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (Orientador)
Instituto Federal de Alagoas – Ifal

Profa. Dra. Elaine Cristina Rapôso dos Santos
Instituto Federal de Alagoas – Ifal

Profa. Me. Joana D’Arc Ferreira de Macêdo —
Instituto Federal de Alagoas – Ifal

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação durante a realização deste trabalho.

À minha amada mãe Valdeci Maria, que me deu suporte e segurança para passar por essa jornada, uma mulher forte, trabalhadora e resiliente. Sem ela, nada disso seria possível.

Às minhas irmãs Valquiria, Valdiane e Valdiene, que sempre me apoiaram e me acolheram com amor, por toda ajuda, que muito contribuiu para a realização deste trabalho. Ao meu pai Abelardo e aos meus irmãos pelo carinho.

Ao Ricardo, meu professor querido, por ter sido meu orientador e ter desempenhado tal função com dedicação, acolhimento e amizade. Figura muito importante na minha formação, pois sempre me incentivou a buscar conhecimento neste e em outros projetos.

Aos professores do Curso de Letras-Português do Ifal, pelos ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação docente.

Aos amigos e às amigas, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado.

Aos/às estudantes, que prontamente se dispuseram, bem como ao docente colaborador, que também me possibilitou atuar como pesquisadora, com vistas ao tema deste trabalho de pesquisa.

Enfim, a todos/as, que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizagem, tanto como graduanda do curso em tela quanto docente-pesquisadora em formação inicial.

RESUMO

LIRA, Valdilene da Silva. **Movimentos retórico-argumentativos no gênero redação do ENEM de estudantes de um curso médio integrado ao técnico do Instituto Federal De Alagoas (IFAL)**. Maceió, Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras-Português do Instituto Federal de Alagoas, 2023.

Este estudo se destina a explicar as concepções linguísticas, numa perspectiva retórico-argumentativa, que cumprem os requisitos da textualidade num gênero requerido na última etapa do Ensino Médio, inclusive, na modalidade Educação Profissional e Tecnológica. O trabalho em tela conta com conceitos da Linguística Textual, que colaboram para o desenvolvimento do ensino da Língua Portuguesa, por meio da análise de textos autênticos, produzidos por estudantes, nessa etapa de ensino. Além disso, filia-se a uma perspectiva sociointeracionista de língua(gem). Os gêneros elaborados são analisados à luz da prototipicidade do gênero textual-discursivo Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a partir de uma prática de sala de aula, produzido por estudantes matriculados/as em um curso de nível médio integrado ao técnico do Instituto Federal de Alagoas (Ifal). Com vistas a relacionar os parâmetros textuais e as competências do gênero, dispostos nos ditames oficiais do Ministério da Educação (MEC), com o intuito de fomentar o processo de reescrita textual, a considerar os apontamentos realizados pelo docente colaborador no processo investigativo, bem como a partir dos apontamentos realizados pela pesquisadora, no sentido de cotejar os olhares de ambos para a entrega aos/às estudantes a fim de promover as suas reescritas. Por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo documental, a partir de uma ação-investigação, que teve como seu principal objetivo analisar os movimentos retórico-argumentativos no gênero redação do Enem, elaborado pelos/as estudantes inseridos/as no contexto mencionado. Os resultados apontam que, a partir de um processo de reescrita, mediado pelos apontamentos do docente e da pesquisadora, há uma tendência, em grande monta, de melhoria no processo de escrita. Tal assertiva se dá em razão dos movimentos retórico-argumentativos analisados a partir das categorias ligadas, em especial, à textualidade de gêneros escritos.

Palavras-chave: Produção textual; Redação do Enem; Textualidade; Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

LIRA, Valdilene da Silva. **Movimentos retórico-argumentativos no gênero redação do ENEM de estudantes de um curso médio integrado ao técnico do Instituto Federal De Alagoas (IFAL)**. Maceió, Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras-Português do Instituto Federal de Alagoas, 2023.

This study is intended to explain the linguistic conceptions, in a rhetorical-argumentative perspective, which fulfill the requirements of textuality in a genre required in the last stage of High School, including in the Professional and Technological Education modality. The work on screen relies on concepts from Textual Linguistics, which contribute to the development of Portuguese Language teaching, through the analysis of authentic texts, produced by students, in this teaching stage. Furthermore, it adheres to a sociointeractionist perspective of language(gem). The elaborated genres are analyzed in the light of the prototypicality of the textual-discursive genre Composition of Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), based on a classroom practice, produced by students enrolled in a secondary level course integrated with technical from the Federal Institute of Alagoas (Ifal). With a view to relating the textual parameters and competences of the genre, set out in the official dictates of the Ministry of Education (MEC), with the aim of promoting the process of textual rewriting, considering the notes made by the collaborating professor in the investigative process, as well as from the notes made by the researcher, in the sense of comparing the looks of both for delivery to the students in order to promote their rewritings. Through a documental qualitative research, based on an action-investigation, which had as its main objective to analyze the rhetorical-argumentative movements in the writing genre of the Enem, elaborated by the students inserted in the mentioned context. The results indicate that, based on a rewriting process, mediated by the teacher's and researcher's notes, there is a tendency, in large measure, to improve the writing process. Such an assertion is due to the rhetorical-argumentative movements analyzed from the categories linked, in particular, to the textuality of written genres.

Key-words: Textual composition; Writing the Enem; Textuality; Portuguese Language Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Textos introdutórios.....	37
Quadro 2	Textos Motivadores.....	37
Quadro 3	Folha de redação.....	38
Quadro 4	Escrita colaborador 2.....	45
Quadro 5	Reescrita colaborador 2.....	46
Quadro 6	Escrita colaborador 3.....	48
Quadro 7	Reescrita colaborador 3.....	49
Quadro 8	Escrita colaborador 1.....	51
Quadro 9	Reescrita colaborador 1.....	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Parâmetros da textualidade.....	41
Tabela 2	Competências da Redação do ENEM.....	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	-	Aceitabilidade
C 1	-	Colaborador/a 1
C 2	-	Colaborador/a 2
C 3	-	Colaborador/a 3
C 4	-	Colaborador/a 4
C 5	-	Colaborador/a 5
CMP 1	-	Competência 1
CMP 2	-	Competência 2
CMP 3	-	Competência 3
CMP 4	-	Competência 4
CMP 5	-	Competência 5
COE	-	Coesão
COÊ	-	Coerência
DP	-	Discente Pesquisadora
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
IFAL	-	Instituto Federal de Alagoas
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INF	-	Informatividade
INT	-	Intencionalidade
INTX	-	Intertextualidade
LP	-	Língua Portuguesa
LT	-	Linguística Textual
PC	-	Professor Colaborador
RE	-	Redação do ENEM
SIT	-	Situacionalidade

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	GÊNEROS TEXTUAIS-DISCURSIVOS E SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	13
2.1	Argumentação e gêneros argumentativos.....	15
2.2	O gênero textual-discursivo Redação do ENEM.....	17
2.3	Competências avaliadas na Redação do ENEM.....	18
2.4	Linguística Textual e parâmetros da textualidade.....	22
3	A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA BÁSICA: HISTORICIDADE E PERSPECTIVAS.....	27
3.1	O lugar da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa.....	28
3.2	Produção textual e a interface com os estudos acerca dos gêneros textuais-discursivos.....	29
3.3	Perspectiva quanto ao ensino da produção textual em sala de aula.....	30
4	METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A COLETA DOS DADOS.....	33
4.1	Caracterização da pesquisa (natureza qualitativa e do tipo de pesquisa linguística)	34
4.2	Produção textual e a interface com os estudos acerca dos gêneros textuais-discursivos.....	35
4.3	Instrumentos de coleta de dados.....	36
5	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS ELABORADAS: ELABORAÇÃO E PROCESSOS DE REESCRITA TEXTUAL.....	39
5.1	Constituição do <i>Corpus</i>	39
5.2	Empreendimento de categorias linguísticas para análise.....	40
5.3	A análise do <i>Corpus</i> propriamente dita.....	43
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
	REFERÊNCIAS.....	56

1 INTRODUÇÃO

As experiências e as histórias, no final das contas, são o que constituem os/as sujeitos/as (Freire, 1981). Essa reflexão ressoa em muitos aspectos da vida cotidiana ao destacar como as experiências moldam nossas identidades e influenciam nossa compreensão do ambiente em que vivemos. A partir desse pressuposto e das lacunas que a escola básica admite, principalmente acerca, do ensino da produção textual, se promoveu esta pesquisa. Que se deteve a analisar a confecção e a refacção de 13 textos a partir dos movimentos retórico-argumentativos no gênero redação do Enem, elaborado por 13 estudantes matriculados/as em um curso técnico, de nível médio, no Instituto Federal de Alagoas (Ifal).

Assim, parte do questionamento de como o conhecimento dos movimentos retórico-argumentativos a luz dos estudos Linguísticos Textuais, juntamente com a apropriação das 5 competências do Enem podem impactar na capacidade de produção textual e na argumentação estudantes do ensino médio técnico do Ifal, por meio do processo de escrita e reescrita do gênero textual Redação do Enem? Com isso, reconhecer os aspectos textuais e discursivos utilizados pelos/as estudantes em cada uma das etapas da elaboração do gênero redação do Enem, estabelecer diálogos, a partir de mediações pedagógicas da Professora-Pesquisadora, frente às produções textuais escritas e verificar, a partir da reescrita textual, com apoio da mediação pedagógica, quais elementos foram adicionados e/ou suprimidos nessa etapa de refacção textual (Costa Val, 2006).

Com a justificativa de que o gênero Redação do Enem é um dos principais requisitos para a aprovação do/da estudante que sai (ou não) do ensino Médio no Exame Nacional do Ensino Médio (Inep, 2022). Especificar que a construção textual se ampara em noções, pragmática: propagadora de uma informação ou comunicação, semântica conceitual: que promove o sentido do texto e a formal: que é basicamente a coesão gramatical (morfologia e sintaxe) (Costa Val, 2006). E a partir disso, desenvolver/guiar a percepção dos/das discentes sobre a produção do gênero, para auxiliá-los/las para além de requisitos estruturais e gramaticais, com vistas ao trabalho com conceitos micro e macrotextuais. Além disso, leva em consideração a base linguística dos textos, que se estabelecem, por meio da informatividade/imprevisibilidade, articulação, progressão/continuidade, e não contradição (Costa Val, 2006), assim, como em Marcuschi (2008), tendo em conta os Parâmetros da Textualidade.

Mediante um diálogo mediado pedagogicamente, os/as estudantes do Instituto Federal de Alagoas desenvolveram produções textuais baseadas nas competências do gênero Redação

de Enem (Inep, 2022) e nos parâmetros textuais (Marcuschi, 2008), com o propósito de subsidiar uma melhoria em suas performances na compreensão e na escrita do texto dissertativo-argumentativo. Contudo, vale ressaltar que estudar os requisitos de textualidade abrange aprendizados que podem ser aplicados na construção de qualquer outro texto, já que, um texto com coerência, informatividade, sequencialidade, entre outras condições, é pré-requisito essencial para o processo de compreensão textual (Costa Val, 2006). Com efeito, este estudo tem o interesse de detalhar os processos pelos quais passaram os participantes da pesquisa até a chegada do gênero, considerado como produto final de análise, na perspectiva de asseverar a relevância de tal mediação pedagógica em sala de aula em práticas de produção textual-discursiva.

Ao entender que Linguística Textual, doravante LT, é um campo de estudo da língua relativamente novo, já que no Brasil conta-se a partir da década de 1980 e seu objeto de estudo é o texto em sua multiplicidade, em especial, nos dias atuais, sobretudo, a partir da sua amplificação com base nos textos produzidos e difundidos pelas mídias digitais (Marcuschi, 2008). Como o texto é a unidade linguística mais alta, a LT é a responsável por estudar as partes que o compõem, já que se dedica a explicar cada fragmento e função textual, seja no âmbito micro ou macro textual (Marcuschi, 2008). Assim, entende-se que é uma área de estudo que não se limita a questões gramaticais, propõe-se a compreender como o texto, se constitui como um texto, explicar o significado de textualidade, como a coesão deve manifestar-se no plano linguístico e a importância da coerência no plano conceitual. Assim como Dionísio, Machado e Bezerra (2002) demonstram que um texto é um propósito comunicativo e que para atender a esse propósito emergem novos gêneros, com suas respectivas tipologias.

O estudo de Costa Val (2006) servirá de aporte teórico-conceitual comparativo para esta pesquisa, pois, a autora analisou 100 redações de candidatos de um vestibular na década de 1980, sob a perspectiva de estudos da LT. O estudo das competências da redação do Enem (Inep, 2022) também se fez necessária, já que a finalidade da pesquisa entender como aprimorar a produção do gênero Redação de Enem por meio da reescrita textual. Dessa forma, houve dois momentos de avaliação: 1) no primeiro momento, os textos são analisados considerando-se as concepções de estudos da LT (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade) (Marcuschi, 2006), em conjunto com as 5 competências da Redação do Enem, mediadas por um Professor de Língua Portuguesa no contexto investigativo. No segundo momento, a reescrita dos textos segue de acordo com os apontamentos sugeridos pelo Professor Colaborador e pela Pesquisadora, considerando dois olhares frente ao produto apresentado pelos/as estudantes na perspectiva de lhes possibilitar a

consideração dos apontamentos de ambos para a promoção, *a posteriori*, dos seus processos de reescrita, tendo isso como um dos propósitos dessa etapa. Por meio do acesso ao primeiro texto escrito, assim, os/as estudantes tiveram seus textos avaliados novamente para averiguar se as mediações sugeridas pelos envolvidos na ação (professor colaborador e pesquisadora) alcançarem os objetivos propostos.

Com vistas a explicar conceitos linguísticos que atendam aos requisitos da textualidade, o estudo fundamenta-se em concepções amparadas na LT e na relação que tais abordagens têm com a formulação do gênero textual Redação de Enem (RE), principalmente, no que diz respeito às competências, em que se ancora o gênero textual em tela. Todo texto é um propósito comunicativo, com isso, entende-se que a produção textual é um processo que necessita de atenção em conceitos que vão além da normatização gramatical e estrutural do gênero produzido (Dionísio, Machado e Bezerra, 2002). Entender a importância das informações apresentadas, a relação que essas informações têm entre si e com o mundo ao qual o texto pertence (Costa Val, 2006).

Conforme Dionísio, Machado e Bezerra (2002), o texto, seja ele na escrita ou na oralidade, é um acontecimento comunicativo, que pertence ao cotidiano natural das pessoas. Sendo assim, o seu principal propósito é comunicar, gerar interação entre os sujeitos integrados em um grupo ou comunidade. Costa Val (2006) defende que a construção textual percorre basicamente por três aspectos: 1) o pragmático; 2) o semântico-conceitual; 3) o formal-estrutural. Conforme essa divisão, é possível se dedicar a estudar cada aspecto textual de modo mais específico, e entender cada parte do texto, suas funções e os principais mecanismos propagadores da textualidade.

Intentar sobre a definição de gênero textual, será um ponto de saliência neste trabalho, já que Antunes (2010) defende que o ensino de Língua Portuguesa (LP) seja mediado a partir dos gêneros textuais; daí, ancora-se a concepção sociointeracionista com a qual nos filiamos, já que, segundo tal concepção, a unidade de sentido em que se realiza pela linguagem se dá por meio de textos em processos interlocutivos e polifônicos. Tais colocações advêm da percepção que o ensino de Língua Portuguesa é ineficiente se não for problematizado de forma sistemática e respaldado por aprendizagens que fomentem, não só, habilidades gramaticais, mas também, a criticidade dos discentes (Antunes, 2010). Além da percepção de que, só se estabelece comunicação, por meio de um gênero, essa compreensão parte do seguinte fragmento, “[...]é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” (Marcuschi, 2008, p. 154). Entender o que é o domínio discursivo e como os gêneros se manifestam de acordo com seus intentos é primordial, além de

apropriar-se da maneira de como as tipologias se manifestam nos textos, suas características, e/ou quais elementos linguísticos distingue um texto expositivo de um texto narrativo, por exemplo (Dionísio, Machado e Bezerra, 2002).

Ademais, as teorias sobre a argumentação agregaram valor a esta pesquisa, já que o objeto de estudo tratado é, justamente, um gênero dissertativo-argumentativo. Em Cavalcanti (2016), fundamentar-se-ão questões relacionadas a esse tópico, tecendo a relevância da promoção do ensino de LP na produção textual, de maneira crítica e sistemática, mas também por meio da aprendizagem explícita. Assim, apropriar-se das possibilidades que a língua, no sentido mais amplo, permite viabiliza e extrair dela o máximo que pode ser usado a nosso favor, a favor daqueles/as que, por meio dela, situam-se e também modificam os seus entornos a partir da sua interação. Esses entendimentos são possibilidades de se aproveitar dos recursos linguísticos disponíveis para que se propaguem discursos e argumentos coerentes e relevantes para os contextos sociais a que cada domínio discursivo se destina (Cavalcanti, 2016). Linguisticamente tratando, pode-se destacar o uso dos conectores interfrásticos, que são elementos indispensáveis à elaboração de enunciados argumentativos coesos, quando usados da forma adequada, em acordo com o gênero, ligado ao propósito comunicativo, por extensão (Cavalcanti, 2016).

No tocante ao gênero Redação de Enem, todas as inferências partirão dos fundamentos disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022), assim como, a partir de autores dos estudos da LT, como campo de estudos linguísticos, numa perspectiva funcionalista. Ademais, passará pelos requisitos que devem ser cumpridos para que o/a estudante-vestibulando/a alcance êxito na produção textual de tal gênero. Esses parâmetros estão divididos entre as 5 competências da Redação do Enem: 1) norma culta; 2) apropriação temática; 3) escrita sistemática; 4) relações lógicas no texto (argumentar/problematizar); e, por fim, 5) pela proposta de intervenção (Inep, 2022, p. 5), requisitos que também contemplam os 7 parâmetros da textualidade, que são fundamentados nos estudos linguístico-textuais.

Por fim, o processo de análise dos textos, que partirá da escrita dos estudantes, que será avaliada pelo Professor Colaborador e pela Discente Pesquisadora, em uma mediação pedagógica, que os/as orientarão para prováveis melhorias no texto. Posteriormente, as produções foram retomadas para o plano da reescrita do texto. Com isso, o *corpus* da pesquisa foi constituído que, posteriormente, nos serviu para o estabelecimento de uma análise pormenorizada a partir das categorias eleitas, anteriormente suscitadas, o *corpus* será reavaliado e se verificará se houve ou não relevância da mediação pedagógica.

Este trabalho está dividido em 5 seções, que se articulam. Na Seção seguinte à da Introdução, ou seja, na 2, discute-se a noção de gêneros e de tipologias textuais a fim de melhor compreender tais conceitos. Na Seção 3, tratamos dos processos de produção textual-discursiva na escola, a considerar práticas, há muito debatidas, no sentido de enaltecer as que se julgam mais relevantes à produção textual significativa. Na Seção 4, apresentamos a Metodologia, considerando-se a natureza e os procedimentos adotados para a constituição do *Corpus*. Por fim, na Seção 5, antes da chegada às Considerações Finais, apresentamos a análise dos dados colhidos em campo, a partir de produções autênticas dos/as estudantes, na consideração de suas produções iniciais, os processos de mediação pedagógica e a reescrita como produto final de análise e constituição de nosso *corpus*.

Em consonância com os objetivos que propomos para a realização deste estudo, propusemos a seguinte pergunta de pesquisa: *como uma mediação pedagógica, a partir de uma prática de reescrita textual, pode possibilitar uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem da produção escrita com vistas à análise do produto final do gênero Redação do Enem?*

2 GÊNEROS TEXTUAIS-DISCURSIVOS E SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, dedicaremos-nos a explicar acerca dos gêneros textuais-discursivos, com vistas a entender, de modo mais ampliado, o que eles são, assim como, seus propósitos no âmbito linguístico e social. Com isso, consoante os estudos realizados por Antunes (2010), que sugere uma proposta de ensino à base de gêneros textuais e, por intermédio de construções de aprendizagens que levem em consideração questões que não se prendam apenas ao campo linguístico, mas que também se ramificam por conceitos que se apresentam em seus contextos sociais mais amplos (Antunes, 2010).

Os gêneros emergem mediante uma necessidade comunicativa estabelecida por uma comunidade, assim como frisam Dionísio, Machado e Bezerra (2002). Ainda, entende-se que os gêneros advêm conforme as tecnologias avançam, porém esses “novos” gêneros não são, de fato, novidades e, sim, reelaborações de gêneros já existentes ou, ainda, pré-existentes. São artefatos linguístico-textuais-discursivos que se dividem por suas características, tais como: estilo, conteúdo temático e forma composicional, que se apresentam filiados a um suporte, em que são acessados, e cumprem os seus propósitos comunicativos. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros são as funções comunicativas ou a maneira que o texto é propagado e o texto é a materialização desses conceitos.

Quando nos dedicamos às tipologias, entendemos que esse recurso linguístico se vale de recursos sintáticos e semânticos, ou seja, termos gramaticais, em sua essencialidade. Dividem-se em 5 tipos e se distinguem por suas características no campo microtextual, suas categorias são: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Assim, segundo Dionísio, Machado e Bezerra (2002), os traços linguísticos presentes nos textos são nomeados de sequências tipológicas e estão diretamente relacionados à coesão textual. Em consonância, Marcuschi (2008, p. 154) aborda que as tipologias desempenham um papel linguístico-gramatical no texto, ou seja, as tipologias se referem meramente às porções textuais que, em grande monta, articulam-se e formam um todo enunciativo, isto é, a noção de texto se afirma nesse sentido.

Nessa acepção, a comunicação humana só pode ser estabelecida por meio de um gênero, seja ela concebida na modalidade oral ou escrita (Marcuschi, 2008), ou ainda, na atualidade, acrescentamos, na multimodalidade. Assim, identificamos a relevância de explicar essa temática neste trabalho. Esse eminente linguista, que tanto contribuiu para a promoção dos estudos linguístico-textuais no contexto brasileiro, nos apresenta definições quanto ao uso dos

gêneros textuais-discursivos e de suas tipologias no ensino de Língua Portuguesa, que far-se-ão necessárias ao entendimento de um tratamento mais acurado acerca desse debate. A partir disso, entende-se que os textos são materializações linguísticas que se estabelecem por gêneros, com o fito de cumprir os propósitos, isto é, padrões (relativamente) estabelecidos por dadas esferas de atuação humana ou, ainda, em relação com locais sociais (Marcuschi, 2008, p.115).

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Tais gêneros são construídos por meio de domínios discursivos pré-estabelecidos, conforme aponta, ainda, esse mesmo autor (Marcuschi, 2008, p. 155):

Domínio discursivo constitui muito mais uma "esfera da atividade humana" no sentido Bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

Para compreender esses aspectos, é necessário entender o domínio discursivo, como um “código do comportamento textual”. O que impõem os parâmetros que regem o “mundo” textual e delimita a maneira adequada de como os gêneros devem se apresentar, entende-se facilmente essa questão quando Marcuschi (2008, p. 194) afirma que, “os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinado a práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros”. Assim, a esfera em que o texto circula é o que, de certo modo, indica a sua roupagem/padrão.

Antunes (2009) explana que o domínio discursivo é o local social em que essas interações se manifestam, tais domínios, exigem algumas competências de comunicação, e expõem determinadas tipologias que atendem aos seus propósitos e gêneros específicos. Fomenta a utilização do texto de modo prático e funcional, a Redação do Enem, por exemplo, se transformou em um gênero a partir do instante em que ela se tornou instrumento avaliativo obrigatório nesse processo seletivo, semelhante ao do vestibular. A partir dessas perspectivas, supõem que, ambos autores, entendem o domínio discursivo como a relação que um texto tem

com o suporte/local em que ele tende a circular (domínio discursivo acadêmico, domínio discursivo jurídico, domínio discursivo jornalístico, por exemplo) (Antunes, 2009, p. 60).

Já foi explanado anteriormente neste texto que o principal motivo para o surgimento de novos gêneros é a tecnologia, com isso em mente, seria interessante abordá-los com o intuito de compreender melhor a relevância de se trabalhar alguns desses gêneros que surgem virtualmente em sala de aula. Quanto maior o número de gêneros textuais-discursivos trabalhados na aula de Língua Portuguesa, maior será o desenvolvimento, a apropriação dos/as estudantes quanto aos requisitos de leitura e produção textual. Vale ressaltar que tais gêneros não devem ser escolhidos de modo aleatório e, sim, estabelecidos por meio de uma seleção sistemática (Antunes, 2010).

Ao dialogar com Marcuschi (2008), compreende-se que o uso dos gêneros textuais-discursivos no ensino de Língua Portuguesa, além de contribuir no desempenho da escrita do/a estudante, é uma prática eficaz na “interação e raciocínio” social dos/as estudantes em todos os níveis educacionais.

A partir de Antunes (2010), que tece críticas sobre a ineficiência do ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas, supõe-se que a falta de políticas que proponham formação continuada para docentes ou de um programa educacional elaborado com uma proposta mais eficaz no ensino de Língua Portuguesa, não contribua, efetivamente, para o fim do analfabetismo existente nas salas de aulas. Além disso, a autora também critica o ensino “exagerado” da gramática. Antunes reforça que os “dizeres” só se estabelecem relevantes quando se tratam de algo, se não, os conhecimentos adquiridos se tornam aglomerados de repetições que não geram sentido para o sujeito (Antunes, 2010). Entender que a linguagem se materializa de diversas formas é primordial para o ensino dela com modalidade, em específico neste trabalho, escrita de gêneros requeridos em processos seletivos que ensejam a disposição de conhecimentos linguísticos específicos. A vasta gama de gêneros e a apropriação dessa diversidade garante, no mínimo, que esses discentes se apropriem dos textos de maneira mais autônoma e menos dependente das pré-suposições dos livros didáticos (Antunes, 2010).

2.1 Argumentação e gêneros argumentativos

Entender o termo, argumentar, na perspectiva “linguístico-textual e retórico-discursiva” conforme aponta Cavalcanti (2016, p. 94), é aprofundar-se no desenvolvimento da capacidade humana de se expressar de modo coerente no âmbito social. O que há muito tempo foi considerada uma habilidade pejorativa, atualmente, entende-se como um artifício valioso para

as relações interpessoais, habilidade essa, que, pode ser desenvolvida, por meio de estudos sobre o assunto e pela apropriação/construção de repertórios nas diversas áreas de conhecimentos. Entende-se, assim que, a argumentação é um instrumento de grande valia, para que, o sujeito se posicione socialmente, e assim, obtenha segurança para expressar suas ideias (Cavalcanti, 2016).

Com a finalidade de entender mais sobre a importância de buscar ou desenvolver nossas habilidades argumentativas, propõe-se levar em conta que o ser social, que é privado ou se priva de exercer o direito de se expressar, sofre um silenciamento. A amplitude que o conceito da argumentação alcança e as formas de ressignificação do termo garante aos sujeitos maior autonomia na hora de sua utilização e adequação a partir dos contextos em que ele será utilizado (Cavalcanti, 2016). Dessa maneira, entende-se ainda que, argumentar exige à apropriação de um discurso, por meio de conhecimento, e, a partir disso, desenvolvem-se as habilidades que podem convencer os espectadores-leitores (Cavalcanti, 2016). Logo a coerência dessa ação fundamentar-se-á de acordo com o seu intento comunicativo, consoante Cavalcanti (2016, p. 95), que discorre acerca do tema, a seguir:

Podemos considerar, por variadas razões, que o termo argumentar possui um conceito abrangente, tendo em vista que pode significar deduzir, concluir, racionar, discutir, questionar, estando subjugado às diversas práticas linguageiras exercidas nas esferas de atuação humana, e será mais bem “compreendido” de acordo com a cultura e o nível de conhecimento de cada comunidade. Tal entendimento pode estar ligado ao tipo de argumento que será utilizado para um determinado tipo de auditório.

Nesse ponto de vista, entendemos a real função da linguagem “[...] produzir efeitos de sentido [...] concretizados em ações ou em mudança/reforço de opiniões” (Cavalcanti, 2016, p. 100). Assim, trabalhar sobre a temática em sala de aula, por exemplo, pode promover aos/às estudantes do Ensino Médio, aprendizagens significativas no tocante a compreender como se posicionar ou expressar suas inferências socialmente, seja, no âmbito escolar, acadêmico, no mundo do trabalho ou, ainda, cotidianamente. Daí, debruçar-se acerca do estudo da argumentação da língua e, a partir disso, promover propostas de ensino-aprendizagem, que proporcionem conhecimento sobre as possibilidades da organização da língua no plano enunciativo, é condição imprescindível atualmente nas aulas de LP. A fim de explicar que as escolhas linguísticas usadas devem ser cuidadosamente escolhidas para que se tenha o sentido objetivo nesse processamento argumentativo escrito (Cavalcanti, 2016, p. 111).

Ainda nessa perspectiva, pode-se afirmar que uma frase só estabelece um sentido porque parte das possibilidades que a língua permite. Assim, entende-se que a estrutura da língua é fator preponderante para a construção textual e é também que estabelece os parâmetros para que o ato comunicativo seja aceitável e, ainda, para que ele ocorra de acordo com o propósito do enunciador. Partindo das considerações explanadas por Cavalcanti (2016, p. 115), “[...] as nossas escolhas linguísticas, tanto ao construirmos textos quanto a lermos textos produzidos por outro/outrem, implicam efeitos de sentido”. Entende-se, assim que a língua fornece as margens possíveis para que se possa construir um discurso/texto de maneira coerente, aceitável e compreensível ao público ao qual será destinado. Cabe a quem produz o texto-discurso entender e mobilizar os conhecimentos para colocá-los em prática da maneira que se possa refletir como os recursos da língua pode oferecer.

Como foi tratado anteriormente, a língua oferece mecanismos que contribuem para que o feito desejado pelo escritor/produtor textual seja obtido (Cavalcanti, 2016). Os articuladores textuais/discursivos (conectores) são aliados de relevância para a elaboração argumentativa. Contribuem, com isso, efetivamente para a ocorrência desse processo. É a partir desse entendimento que se concebe o texto como a maior unidade linguística, cuja lógica é que, de fato, somente se concebe como tal a partir de uma visão alinhada ao todo, uma vez que, soma-se a isso a noção de texto como unidade de sentidos, ratificando a importância da consideração das tramas textuais mobilizadas para a produção e, até mesmo, para a compreensão de quais gêneros (Marcuschi, 2008).

2.2 O gênero textual-discursivo Redação do Enem

A Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é um gênero textual que surgiu para atender à demanda do principal processo seletivo para o acesso às universidades públicas, e, em alguns casos privadas, do Brasil (Inep, 2022). O texto dissertativo deverá ser construído a partir da defesa de um ponto de vista e de acordo com a temática, embasado em argumentos relevantes constituídos por coesão e coerência, requisitos que estão presentes tanto nas 5 competências do Enem, quanto na noção disposta voltada ao tratamento dos parâmetros da textualidade (Inep, 2022). Como requisito probatório, a Redação deve ser confeccionada de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa, por meio de um texto dissertativo-argumentativo, que deve ser escrito de maneira impessoal, fazendo-se valer de verbos na 3ª pessoa singular e em prosa, “[...]sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política”, no Brasil (Inep, 2022, p.4). Por fim, é indicado que o/a candidato/a elabore uma proposta de

intervenção para a problemática desenvolvida ao longo do texto e essa sugestão deve respeitar as diretrizes dos direitos humanos (Inep, 2022).

Entende-se que, a avaliação das produções textuais leva em consideração a forma que os concorrentes sistematizam o texto utilizando as habilidades linguísticas e gramaticais desenvolvidas durante o ensino básico. De modo geral, a avaliação do texto será feita em pares, por professores/as graduados/as de Letras/Linguística de maneira independente (sem o compartilhamento de notas um com o outro). A análise feita pelos/as docentes é padronizada e embasada pelas cinco competências do Enem, que englobam mais detalhadamente os conceitos explanados brevemente no parágrafo anterior. Assim, os/as avaliadores/as devem atribuir as notas “entre 0 e 200 pontos para cada uma das cinco competências” (Inep, 2022, p. 5), seguindo as diretrizes já pré-estabelecidas pela banca avaliadora. A seguir, detalharemos cada uma das competências, que são usadas como parâmetros avaliativos nas produções textuais dos/as candidatos/as submetidos/as a esse Exame, de escala nacional, para acesso às instituições de ensino superior brasileira, em maior escala, da esfera pública.

2.3 Competências avaliadas na Redação do Enem

Como foi brevemente explicado na subseção anterior, a banca avaliadora do MEC tem uma cartilha orientadora, que é de livre acesso ao público, e que visa a explicar o padrão dos métodos que são utilizados para examinar as redações produzidas pelos/as candidatos/as ao Exame. Com isso, os/as candidatos têm à sua disposição, de modo detalhado, as estratégias que devem ser trabalhadas, para que se construa um texto dissertativo-argumentativo de forma a se filiar a tal propósito comunicativo, que não deixamos de salientar da exclusão também gerada a partir de tal Exame, ainda que consideremos a relevante e necessária, porém gradativa, reparação social que se tem por meio do regime de cotas. Há algumas edições, o Inep utiliza os mesmos critérios para a correção da redação do Enem (Inep, 2022). Cada grupo de critérios é dividido em 5 competências e cada uma dessas competências pode acumular um total de 200 pontos, de acordo com a eminente professora Marise Nogueira Ramos (2009), que tem contribuído significativamente para o debate da Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal de Ensino, ao direcionar para as particularidades associadas à Redação do Enem o conceito do termo “competência” se ancora na perspectiva de conhecimentos que os/as candidatos/as adquirem ao longo de sua formação no ensino básico e na sua constituição enquanto sujeitos/as sociais, o que é chamado de letramento escolar e repertório sociocultural.

Embora, tenhamos o posicionamento que a Pedagogia das Competências represente uma formação voltada ao/à discente de forma técnica, logo instrumental.

Nessa perspectiva, a nota obtida irá sofrer, segundo o enunciado na própria lógica do Exame, penalizações de acordo com os deslizos identificados no gênero redação, em acordo com a interface já demonstrada com as competências, a seguir a ordem gradativa e correspondente com que são apresentadas: 1) domínio da norma culta da língua escrita (de 0 a 200 pontos); 2) apropriação do tema (de 0 a 200 pontos); 3) organização dos argumentos (de 0 a 200 pontos); 4) escrita lógica (de 0 a 200 pontos); e 5) proposta de intervenção (de 0 a 200 pontos) (Inep, 2022, p. 5). Tais competências se distribuem da seguinte maneira:

Baseada em parâmetros gramaticais, a competência 1 (C1) se dedica a avaliar as habilidades e os conhecimentos adquiridos pelo/a candidato/a sobre a norma culta da Língua Portuguesa (LT), conhecimentos esses que o/a estudante construiu ao longo de sua formação na escola básica. Assim, o que deve ser levado em conta nas correções dos textos são: o uso correto dos acentos gráficos; a ortografia apropriada das palavras; o uso de hífen nas palavras compostas, iniciais maiúsculas ou minúsculas, separação silábica adequada. Com isso, evitar deslizos como, informalidades ou marcas de oralidade na formulação dos argumentos, desvios nas escolhas vocabular, assim como, escolhas lexicais imprecisas. Por fim, evitar também desvios sintáticos, por exemplo, regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal, pontuação, paralelismo sintático, o uso indevido da crase será um diferencial positivo nas correções textuais.

A competência 2 (C2) está diretamente relacionada com a compreensão do tema proposto. Os múltiplos conhecimentos adquiridos ao longo da jornada de vida, tanto no âmbito escolar quanto no pessoal, servirão de repertório para a progressão temática do texto. É nessa competência que será avaliada a aptidão dos/as candidatos/as em escrever sobre o tema proposto nos moldes de uma dissertação-argumentativa, em que o/a candidato/a deve expor-convencer o leitor do seu ponto de vista. Assim, entender o tema da redação e ter um repertório sociocultural pertinente (ter referências) será um distintivo.

Na Competência 3 (C3), as observações recaem na desenvoltura do/a candidato/a em sistematizar ou projetar o texto “[...]selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (Inep, 2022, p. 5). Selecionar/organizar os argumentos a partir das referências que foram citadas na explicação da Competência 2, como de repertório pessoal e/ou dos textos-motivadores e relacionar a argumentação de maneira sintaticamente adequada, com vistas a guiar o leitor a compreensão da óptica esplanada.

Já na competência seguinte, ou seja, a 3, o propósito é o de “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (Inep, 2022, p. 5), que consiste, basicamente, em estabelecer relações lógicas entre os períodos. Conhecimentos de coesão referencial como, por exemplo, o uso adequado dos pronomes demonstrativos, que são elementos anafóricos (de retomada) e catafóricos (de sucessão), considerados relevantes mecanismos linguísticos, em especial, nesse plano textual a fim de demonstrar, sob essa ótica, razoável competência quanto à articulação textual-discursiva entre as partes e o todo (Marcuschi, 2008). Além dos elementos ligados ao plano da sequencialidade, por meio de categorias envoltas à coesão sequencial, a saber: os mecanismos linguísticos que proporcionam conexões lógicas entre as porções do texto (Marcuschi, 2008), os nomeados conectores ou, ainda, conectivos interfrásticos ou interfrasais (Cavalcanti, 2016). Os conectivos são instrumentos muito relevantes nesse processo, porque, a partir deles podem-se somar argumentos (também, ainda, não só, além...), reforçar argumentos (inclusive, até mesmo...), contrapor argumentos (mas, porém, contudo, entretanto...), introduzir uma conclusão (logo, portanto, pois...), etc. Com isso, a combinação desses mecanismos linguísticos é o que estabelece a conexão adequada entre os elementos textuais e a diversificação na formulação dos argumentos, na busca, constante, por parte desse sujeito produtor, de uma relação sintático-semântica pertinente (Marcuschi, 2008).

Para finalizar, compreender a Competência 5, que é o diferencial do texto Redação do Enem, pois é um texto que exige uma proposta de intervenção acerca do tema. A proposta de intervenção deve ter relação com problemas de ordem social, científica, cultural ou política e não deve ferir os direitos humanos (Inep, 2022, p. 5). O candidato deve desenvolver uma proposta que leve em conta os argumentos que foram defendidos ao longo do desenvolvimento textual. Propõem-se ainda que, o estudante deve identificar os agentes que teriam o poder de efetuar tais mudanças (qual a ação que deve ser tomada? - quem seria o agente? - como essa ação aconteceria? – para que isso serviria?) é recomendado detalhar, ao menos, um desses elementos (Inep, 2022). Todo o texto deve ser elaborado de maneira que não infrinja os direitos humanos, uma vez que, já no enunciado disposto a partir do tema, há alusão a perda de pontos e até mesmo de anulação da produção disposta caso a proposta de intervenção não leve em conta tais recomendações.

Diante disso, não deixamos de nos posicionar, bem como, que a terminologia competências nos preocupa, uma vez que, no ideário pedagógico, em específico, instituído a partir da Pedagogia das Competências, no discurso brasileiro, desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, assume-se na vertente seletiva e, logo,

excludente, o que deve se repensar urgentemente nos contextos de escolarização básica para acesso às instituições de ensino superior públicas brasileiras. Como já foi explanado brevemente, ao termo “competência” é atribuído uma carga polissêmica, já que, a ele são atribuídos diversos significados: conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que capacitam um/a sujeito/a para desenvolver determinada função ou ação, ou seja, uma inteligência prática de conhecimentos adquiridos ao longo do tempo (Ramos, 2009).

Entende-se que as orientações destinadas ao Exame nacional do ensino médio, principalmente no tocante a Redação do Enem, exige dos/as participantes grande dedicação e empenho para que seja desenvolvida adequadamente. O exame é constituído por 180 questões mais a produção textual (Inep, 2022). O primeiro dia do exame é destinado para a confecção do gênero dissertativo-argumentativo, para a resolução das questões matemáticas e de linguagens. A partir desse dado, compreende-se que uma grande pressão é direcionada ao/à candidato/a da prova, com isso, é flagrante a dificuldade a que os/as estudantes são expostos para desempenharem suas produções textuais. Já que, tal situação compromete a constituição de um texto que siga as orientações que o constitui como uma produção que contemple os parâmetros da textualidade.

Conforme Antunes (2010), a produção textual deve ser promovida mediante apropriação do gênero textual pedido e da temática exigida, no caso da Redação do Enem, o gênero textual é trabalhado (esporadicamente) em sala de aula, porém o tema do texto é um elemento surpresa que só é revelado no dia do exame. De fato, é compreensível a relevância de se testa a capacidade dos/as candidatos/as de organizar e sistematizar seus conhecimentos acadêmicos e socioculturais no exame, contudo o tempo destinado a essa atividade não promove autonomia para que o estudante a desenvolva da maneira mais adequada. A partir de dados da pesquisa é notório que a maioria dos estudantes fazem uso de “chavões”, que são utilizados de modo genérico. No texto que será apresentado mais à frente (Quadro 4 escrita e quadro 5 reescrita do colaborador 2) o estudante cita o filósofo John Lock fazendo referência aos deveres do Estado em garantir os direitos dos/as cidadãos/ãs.

Contudo, entre os textos introdutórios (Quadro 1) que foram disponibilizados aos/às estudantes que participaram da pesquisa, encontra-se um fragmento da constituição brasileira, em que, especificamente, apresenta-se o capítulo VIII, artigo 231 no qual estão descritos os direitos destinados à população indígena a quem é focalizada a temática sugerida para a confecção das produções. Ao passo que os/as estudantes se valem de “modelos prontos” de construções de textos, deixam de acessar conhecimentos que lhes são disponibilizados e que, de fato, os favoreceriam de modo mais proveitoso, principalmente no tocante a constituírem

produções com requisitos que contemplariam de modo mais significativo, por exemplo, o parâmetro textual da informatividade (Costa Val, 2006).

2.4 Linguística Textual e Parâmetros da Textualidade

Entende-se que as 5 competências da Redação do Enem, explicadas na subseção anterior, são a materialização da noção dos Parâmetros da Textualidade. A partir de Costa Val (2006, p. 03), compreende-se a percepção do texto como “[...] uma unidade de linguagem em uso”. Concepção que dialoga com os princípios dos estudos Linguísticos da LT, que se dedicam “[...] a estudar a natureza do texto e os fatores envolvidos em sua concepção e recepção.” (Costa Val, 2006, p. apresentação). Com isso, considera-se que “O fundamental para a textualidade é a relação coerente entre as ideias” (Costa Val, 2006, p. 10). Percebe-se que a coerência textual é um fator de relevância para a integridade do texto. Relação essa que é avaliada na Competência 3 da RE (Inep, 2022, p. 5). Ainda, aceita-se que a coerência e a coesão são responsáveis pelo “nexo” do texto, para que as ideias não se contradigam, mesmo que elas não estejam explícitas (Costa Val, 2006).

Ademais, a autora estuda esses parâmetros dividindo-os em 7 partes: 1ª - coesão, 2ª - coerência, 3ª - intencionalidade, 4ª - aceitabilidade, 5ª - situacionalidade, 6ª - informatividade e a 7ª - intertextualidade (Costa Val, 2006). Marcuschi (2008) também concebe a textualidade em 7 critérios e trabalha a maioria deles em pares, a partir da orientação que é dada pelo texto: coesão-coerência; o aspecto cognitivo de produzir e receber o texto: intencionalidade-aceitabilidade; o sociodiscurso produzido: situacionalidade-intertextualidade; e a informatividade, que é a capacidade de levar o leitor a um conhecimento relevante acerca de um assunto específico e que é tratado por meio da materialidade textual. É, nessa perspectiva, que detalharemos mais sobre esses Parâmetros da Textualidade e cada uma de suas funções na construção textual, que são relevantes não somente para o gênero RE, mas também para toda produção de texto que enseje promover comunicação e estabelecer sentido (Marcuschi, 2008).

A coesão, no campo linguístico, é o componente responsável pela organização dos elementos cotextuais de um texto, de tal maneira que o texto produza sentido (Marcuschi, 2008). Logo, não se trata de uma mera organização sintática para um propósito semântico, mas, sim, de um mecanismo linguístico que facilita a compreensão do leitor, fator primordial para o gênero de texto utilizado nesse estudo. A partir disso, entende-se a coesão textual para além de um aglomerado de frases estabelecidas apropriadamente. Atrelado a isso, soma-se um conjunto de fatores que tem com o intuito alcançar um propósito comunicativo que promova

compreensão ao seu remetente, consoante Marcuschi (2008, p. 88), que equipara textura a textualidade: “Quando se diz que uma frase é coesiva, tem-se em mente o fato de que ela tem uma estrutura bem formada. Mas quando se fala que um texto é coeso, tem-se em mente que sua textura é comunicativa e compreensiva.”

A coesão desempenha o papel de mediação que auxilia o leitor a se localizar no texto e promove entendimentos/conexões adequadas para que se atinja o propósito enunciativo pretendido pelo enunciador. Com isso, entende-se que os mecanismos linguísticos utilizados como, referênciação: quando um elemento do texto faz referência a outro já mencionado, ou seja, uma rememoração de um elemento cotextual (Marcuschi, 2008), sequenciação: quando se usa elementos para fazer com que o texto avance, ou seja, desenvolva informações, construa relevância (Marcuschi, 2008). Ademais, a coesão também se utiliza das figuras de linguagens, das conjunções e das relações semânticas possíveis entre os termos, como os sinônimos, por exemplo. E é por meio desses mecanismos que se estabelece a construção da coesão de um texto.

Assim como a coesão, a coerência também tem sua parcela de importância na textualidade, pois desempenha o papel de relacionar o “mundo” micro textual (cotexto) como o mundo macrotextual (contexto) “[...] há uma distinção bastante clara entre a coesão como a continuidade baseada na forma e a coerência como a continuidade baseada no sentido” (Marcuschi, 2008, p. 119). Dessa forma, é perceptível que a coerência não se materializa no texto como ocorre com a coesão, porque seus mecanismos dependem de percepção/entendimento do leitor/receptor acerca do que foi proferido/escrito. Dessa maneira, entende-se que a coerência não é somente um conjunto de relações de sentidos práticos, mas também, um conjunto de relações que abrangem noções de conhecimentos teóricos e de mundo que se fundem em um entendimento que pode decodificar/esclarecer um enunciado/texto/discurso (Marcuschi, 2008). Nas palavras do professor Marcuschi (2008):

A coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não é observável como fenômeno empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas e outras (p. 121).

A partir, desses dois critérios/parâmetros que compõem o conceito de textura, partimos para a intencionalidade, com o intuito de apresentá-la como a responsável por materializar as convicções do produtor/escritor. E ainda, com a intenção de fazer com que tais convicções sejam compreendidas de modo adequado, Marcuschi (2008) defende que a intencionalidade

não é um princípio de textualidade, mas, sim, um mecanismo de coerência que contribui para que o leitor/receptor aceite o texto e o constitua relevante. Conforme tal posicionamento, relacionar esse mecanismo com a significação temática da palavra (intenção), ou seja, é a própria intenção que autor/escritor quer passar para um leitor em potencial, para melhor dizer, é a intenção que o discurso dissemina, “[...] a intencionalidade diz respeito ao valor ilocutório do discurso, elemento da maior importância no jogo de atuação comunicativa” (Costa Val, 2006, p.11).

Arelada à intencionalidade, encontra-se a aceitabilidade que na perspectiva da “[...] LT não se reduz ao plano das formas e sim ao plano do sentido” (Marcuschi, 2008, p. 119). É um padrão que se estabelece pela capacidade interpretativa do leitor que se fortalece mediante os mecanismos linguísticos fornecidos pelo escritor. Quando se aborda essa capacidade de interpretação, é relevante o conhecimento que o receptor comporta, sejam eles, acadêmicos, culturais e sociais. A diante, Costa Val (2006) defende que a aceitabilidade de um texto, é promovida a partir da: coesão, coerência, utilidade e relevância. Dessa forma, o interlocutor tem o compromisso de fornecer as informações, o mais adequadamente possível, ou ficará à mercê da capacidade de entendimento do interlocutor ao qual se destina tal enunciação, para que seu texto promova sentido, conforme aponta Marcuschi (2008):

[...]a aceitabilidade diz respeito à atitude do receptor do texto (é um critério centrado no alocutário), que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpelável e significativo. Permite um certo grau de tolerância, além do qual o texto não seria sequer inteligível (p. 127-128).

A situacionalidade, tem relação direta com o contexto, o que de certo modo se relaciona com a coerência, assim, percebe-se que esse artifício não trabalha de modo isolado, com isso, pode-se afirmar que tal recurso se estabelece quando ele relaciona informações extratextuais, tais como: acontecimentos culturais/sociais/políticos (Costa Val, 2006). Marcuschi (2008, p.128) deduz que “A situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para a orientar a própria produção”, ou seja, a situacionalidade também é responsável por dar o tom da elaboração, quais parâmetros a produção textual deve seguir e de quais ela deve abdicar. É por meio desses fatos que se atribui ou não relevância aos textos (há exceções no caso de textos literários), ou seja, é a sistematização das informações mediante estratégias que vão gerar relevância para a construção da textualidade.

[...]em sentido estrito, poderíamos dizer que a situacionalidade é uma forma particular de o texto se adequar tanto a seus contextos como a seus usuários. Se um texto não cumprir os requisitos de situacionalidade, não poderá se "ancorar" em contextos de interpretação possíveis, o que o torna pouco proveitoso (Marcuschi, 2008, p. 129).

A informatividade, é um requisito de textualidade/textura que abrange a capacidade que um autor tem em propagar informações relevantes no texto, que pode ser por meio de uma informação nova, uma informação complementar ou um novo ponto de vista, ou seja, se trata de uma inovação na produção textual (Costa Val, 2006). Assim, “Ocorre que um discurso menos previsível é mais informativo, porque a sua recepção, embora mais trabalhosa resulta mais interessante mais envolvente” (Costa Val, 2006, p. 14). Todavia, esse recurso tem que se respaldar em colocações que gerem interesse no leitor, não adianta se produzir um texto que não esteja integrado, por meio, de informações suficiente para que seja entendido, “[...]o texto tem que apresentar todas as informações necessárias para que seja compreendido com o sentido que o produtor pretende” (Costa Val, 2006, p. 14). Assim, pode-se dizer que o texto deve ser construído com base em informações relevantes e que estabeleçam noção de sentido clara para o leitor e isso, só é possível se o autor levar em consideração a realidade/contexto do receptor.

A intertextualidade é um recurso linguístico indispensável para a produção textual, já que, basicamente, interagimos por pensamentos já “pensados” por outros e por saberes do senso comum (Costa Val, 2006), que é um princípio polifônico de língua(gem). Entende-se que “Inúmeros textos só fazem sentido quando entendidos em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto” (Costa Val, 2006, p. 15). Tais conhecimentos são pré-estabelecidos para a criação e a compreensão de sentido e, assim, o texto é construído, por meio de conhecimentos de mundo em variados âmbitos (social, acadêmico, contextual e essa propagados, por meio do domínio dos recursos linguísticos), isso, revela que há uma troca mútua de conhecimento entre quem escreve e quem lê. Para finalizar essa linha de pensamento, Marcuschi (2008, p. 132) defende que “[...] mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como um aglomerado de discursos e não como algo isolado” no sentido que os textos se constroem a partir de outros textos ou seja se constituem a partir de experiências já existentes.

Na próxima seção, deteremo-nos a explicar acerca do ensino de textos na escola básica por uma ótica diacrônica, que parte inicialmente do ensino de textos, por uma concepção limitada, que se resumia a modalidade escrita, até a concepção atual, de que o texto é um meio de interação e manifesta-se qualquer que seja a sua modalidade. Além de ressaltar a relevância

de se ensinar língua portuguesa por intermédio dos gêneros textuais, já que, um texto só pode se materializar por meio de um gênero textual (Antunes, 2009).

3 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA BÁSICA: HISTORICIDADE E PERSPECTIVAS

Por algum tempo, achava-se que o texto era apenas a manifestação linguística escrita ou a literária, contudo, com os avanços dos estudos linguísticos textuais se obteve a noção, de que, o texto é uma interação, seja qual for a modalidade (Antunes, 2009). A escrita é uma das muitas modalidades visuais da fala. Ou seja, é um meio comunicativo que se manifesta no mundo pelos mecanismos linguísticos, “nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala” (Antunes, 2003, p. 45). Para um texto ser considerado relevante, ele tem que ser constituído de informatividade, para que desperte o interesse de seu possível leitor, não se cria um texto para ninguém, cria-se um texto para informar (Antunes, 2003).

Os estudos textuais, nem sempre estiveram respaldados em teorias da LT (o estudo de texto que leva em consideração todas as partes constitutivas, texto e contexto) (Koch, 2008). Ao contrário, contentava-se apenas com o estudo do texto de maneira fragmentada e sem levar em consideração a análise do todo, o que ocasionava em análises equivocadas e descontextualizadas (Antunes, 2009). Entender que o ensino de Língua Portuguesa e de produção de texto exige que se desenvolvam nos/as estudantes habilidades comunicativas, criticidade/argumentatividade e a capacidade de compreensão textual de modo coerente e dialógico com a realidade. Fator que não se concretiza com a análise de textos de maneira fracionada, “[...]um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter com eixo o texto[...]” (Antunes, 2009, p. 52).

Tais mudanças foram se concretizando gradativamente, por meio de consensos/discussões de interesse pedagógicos. Com os avanços obtidos, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), passaram a apoiar o uso da língua, em textos de todas suas modalidades, como guia do ensino (Antunes, 2009). Daí, desencadeou uma série de questionamentos acerca de como tratar o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, já que, à luz dos estudos linguísticos, de vertente textual, as abordagens seriam mais detalhadas e abrangentes. No sentido da ampliação dos questionamentos e a complexidade dos conhecimentos linguísticos que seriam necessários, pois levar em consideração só o texto como objeto de estudo não seria mais suficiente para a análise textual (Antunes, 2009).

Contudo, essas mudanças não foram adotadas literalmente, já que a falta de manejo dos/as professores ocasionou, de certo modo, em uma resistência para colocá-las em prática (Antunes, 2009). Para se adequarem no primeiro momento algumas medidas foram tomadas, aderiu-se a algumas nomenclaturas para descomplicar o novo contexto, como por exemplo,

‘[...] “ensinar línguas com base no texto”, “a partir do texto, “com base no texto” e de forma contextualizada” [...]’ (Antunes, 2009, p. 52). Os conceitos adotados não estavam necessariamente alinhados com a temática da proposta, era apenas, uma forma de se “alinhar” às novas diretrizes, sem de fato, aderir às mudanças de modo concreto. Para melhor dizer, as “novas” análises se baseavam na “retirada” de palavras e frases dos textos para fazer os mesmos tipos de análises que faziam antes (Antunes, 2009).

Com isso, mantiveram-se como base do ensino em Língua Portuguesa as mesmas práticas, fomentado pelo apoio de pais de alunos e docentes que não aderiram a nova abordagem de ensino na prática (Antunes, 2009). A proposta de trabalhar com a linguagens a partir de texto, respalda o/a docente em abranger o máximo de possibilidades que um texto pode proporcionar, em relação às habilidades cognitivas que podem ser trabalhadas em sala de aula. São conhecimentos que se materializam para além das habilidades gramaticais, fomenta o conhecimento de outras áreas, que são de suma importância para o amadurecimento cognitivo do estudante (Antunes, 2009). Levar o discente a aumentar a capacidade argumentativa e, conseqüentemente, a criticidade é uma das muitas atribuições que podem ser estimuladas com essa proposta de ensino. Nesse sentido, Antunes (2009) explica que:

É evidente que, se não se consegue descobrir o texto e suas regularidades, também não se descobre a língua na dimensão funcional de atividade interativa. Daí que continuou, em grande parte das escolas, a experiência inócua de um estudo de língua que parece esgotar-se em exercícios de classe e tarefas de casa, que pouco ou nada tem de discursivos, e textuais, de interativos, ou funcionais (p. 53).

É, nessa perspectiva, que a autora em tela defende o ensino de LP de forma a considerar a língua(gem) nas esferas de atuação humana, levando-se em conta os propósitos comunicativos para a elaboração de gêneros diversificados e que, para a compreensão mais acurada do discursivo, pode-se remeter aos elementos linguísticos que constituem o plano da textualidade. O ensino de LP, torna-se eficaz quando não se restringe ao plano, exclusivo, das terminologias, das nomenclaturas, das cansáveis regras dispostas e trabalhadas pedagogicamente durante todo o curso da Educação Básica nas escolas brasileiras, segundo os apontamentos da autora (Antunes, 2009).

3.1 O lugar da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa

Diante dos questionamentos explanados anteriormente, é perceptível a relevância que o estudo e produção de textos tem no ensino de Língua Portuguesa. A escrita é uma habilidade comunicativa, que se manifesta na sociedade, por meio de textos, que são construídos de acordo

com o contexto social, político e econômico dos sujeitos que o compõem (Cavalcanti, 2010). Ainda, o compilado de saberes que se manifestam na escrita de textos está diretamente relacionado às possibilidades que são oferecidas às pessoas, ou seja, manifestam-se de acordo com o contexto do qual os seres fazem parte. O processo de confecção de texto é contemplado por conhecimentos linguísticos, que não se limitam à gramática normativa da língua, mas contempla também os conhecimentos de “mundo” que perpassam as fronteiras da sala de aula:

Ao entrarmos em contato com os mais variados gêneros textuais/discursivos, acionamos os nossos conhecimentos prévios cuja importância é inegável no processamento de compreensão do discurso. Nesse viés, há um desdobramento desses conhecimentos em: linguístico, textual e de mundo; este último envolvendo o conhecimento enciclopédico e o conhecimento de assuntos, e situações socioculturais (CAVALCANTI, 2010, p. 31).

A importância de estudar textos nas aulas de LP possibilita que os/as estudantes tenham a oportunidade de entender e de se expressarem no mundo com autonomia e criticidade (Cavalcanti, 2010). Os estudos da LT têm como parâmetro o funcionamento da língua, elemento que não cabe apenas dentro do texto, ultrapassa as análises morfológicas-sintáticas, envolvem questões pragmáticas/práticas da língua (Cavalcanti, 2010). Não quer dizer que as análises gramaticais não sejam relevantes, mas que se basear apenas nesses parâmetros não dará conta de analisar a língua na sua manifestação no mundo. Na prática (sala de aula), a Linguística Textual enseja uma abordagem que dialogue com a multidisciplinaridade que a compõe, com isso, a valorização do produto a partir de uma análise cuidadosa do processo de produção textual-discursiva (Cavalcanti, 2010).

3.2 Produção textual e a interface com os estudos acerca dos gêneros textuais-discursivos

A ligação entre a produção textual e os gêneros textuais discursivos se estreita no que diz respeito a entendermos que o texto é a materialização de um discurso (Cavalcanti, 2010). Com isso, entende-se que não há como materializar um texto sem conteúdo (discurso). Tais associações se constroem por intermédio de concepções que se apresentam em documentos, bibliografias, fatos, historicidade (contextual), sociopolíticas e subjetivas (Cavalcanti, 2010). Um compilado de fatores é responsável por desencadear a necessidade de escrever. A manifestação da escrita é a maneira de se concretizar ideais que podem partir tanto de referências materiais quanto de bases subjetivas. No gênero Redação do Enem, por exemplo, o/a candidato/a tem como principal desafio desenvolver uma tese argumentativa de maneira

imparcial e impessoal, embora o texto seja construído, primeiramente, a partir de sua subjetividade e de seu conhecimento de mundo, uma vez que, mesmo implícita, segundo recomendação, há um posicionamento, isto é, uma defesa de um ponto de vista.

No que tange ao conceito de gênero textual, sua abrangência ultrapassa as relações linguísticas aportando-se também em domínios discursivos que se estabelecem por meio de convenções político-sociais (Antunes, 2009). Com isso, para reforçar o que já foi antecedido, os gêneros emergem de acordo com a necessidade ou a relação de adequação a um contexto ou, ainda, a uma situação em específico. Assim, “[...] as pessoas cumprem determinadas atuações sociais por meios verbais, e tais atuações – a exemplo de todo o social – são tipificadas, estabilizadas”, conforme nos chama a atenção Antunes (2009, p. 54). Essa estabilização/tipificação é exteriorizada no gênero do texto, pois funciona como uma “métrica” que o direciona para alcançar o propósito comunicativo, consoante a necessidade imposta pelo enunciador e tem ligação direta com o contexto social no qual o texto está inserido.

Tais variações acentuam, por um lado, aquele aspecto heterogêneo das atividades verbais e, por outro, o caráter interrelacional das propriedades da textualidade, cada variação de um texto significa, na verdade, uma resposta pessoal do sujeito às condições concretas de produção e circulação de seu discurso (Antunes, 2009, p. 55).

Por esse prisma, a autora trata a respeito sobre, justamente, a relativa estabilidade que é inerente a cada gênero textual-discursivo e que, em alguns contextos textuais-discursivos, as infrações não somente são permitidas, mas também podem possibilitar uma maior maleabilidade na eficácia da enunciação no processo interativo, o que não é o caso, dado o modo engessado e com as competências bem delineadas, do gênero redação do Enem.

3.3 Perspectiva quanto ao ensino da produção textual em sala de aula

Ainda na consideração de Antunes (2009), percebe-se que o ensino da produção textual fornece ao/à estudante conhecimentos interdisciplinares/multidisciplinares, que constituem os Parâmetros da Textualidade, já comentados anteriormente. Mediante isso, as habilidades fomentadas no ensino da produção textual e o compromisso de as desenvolver somente podem ser exercidas a partir de textos. Estudar gêneros textuais em sala de aula auxilia os/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, assim, com o aprimoramento cognitivo de campos relevantes voltados ao desenvolvimento do ser social, “[...] em fala, em escuta, em

leitura e em escrita [...]” (Antunes, 2009, p. 57). A relevância consiste justamente na apropriação de habilidades, que são notáveis atribuições no desenvolvimento do ser social:

Entender o fenômeno da linguagem constitui uma tarefa tanto mais fecunda quanto mais se pode compreender os diferentes processos implicados em seu funcionamento concreto, o que leva, necessariamente, ao domínio do texto, em seus múltiplos desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos pragmáticos (Antunes, 2009, p. 51).

Primeiramente, os textos em suas modalidades (orais e escritos) e suas especificidades se tornariam os conhecimentos principais no exercício das aulas de LP, já introduzidos nos anos escolares iniciais. Não haveria mais espaço para o ensino de uma gramática normativa, descontextualizada e, em muita medida, propulsora de terminologias exaustivas. A base do programa de ensino seria a instrução de como, ler, entender e produzir textos, seja na modalidade oral ou escrita (Antunes, 2009), e, ainda, adicionamos, no trabalho com a multimodalidade, num contexto hipermediático em que os textos, em muito, refazem-se a partir da participação ativa dos agentes linguísticos. O protagonismo recairia totalmente nas questões referentes à constituição dos textos, aos gêneros de textos e aos seus meios de circulação, à sua composição linguística (tipologias), à sua forma/estrutura composicional, ao propósito comunicativo/discursivo, com a perspectiva de oferecer um parâmetro, mesmo que provisoriamente debatível, de aprendizagem sistemática (Antunes, 2009).

Segundamente, aquele modelo de ensino de linguagem “despretensioso”, que se utiliza de fragmentos para análises, ou seja, “o texto como pretexto”, para fins, quase que exclusivos, de conclusões sintáticas ou semânticas e não leva em consideração o texto com um todo, como produto que cumpre uma função em seu contexto social, não teria mais espaço. Escrever passaria a ser um conhecimento a ser desenvolvido a partir de um propósito, já pré-estabelecido, de acordo com a série/ano do/da discente e planejado de forma significativa e funcionalmente social pelo/a docente. Tais transformações permitem aos/às estudantes acesso a um ensino que proporcione mais que a habilidade de codificar e decodificar, ou ainda, de analisar sintaticamente orações ou períodos, mas, sobretudo, os auxiliar a reconhecer os precedentes intra e extralinguísticos, que funcionam num plano textual mais amplo (Antunes, 2009).

Assim, tal proposta, segundo a autora, teria, a princípio, foco no ensino fundamental, e seria desenvolvida mediante um gênero correspondente a cada unidade “[...] o objeto central do estudo dos fatos de fala, de escrita, de leitura, de análise e sistematização linguística” (Antunes, 2009, p.61). Ainda, a proposta se utilizaria de outros gêneros textuais para leituras

complementares que auxiliam os/as estudantes a entenderem os gêneros em destaques (o gênero escolhido para ser o protagonista do módulo/unidade).

Esboçado o aparato teórico-conceitual com o qual nos filiamos para a produção deste trabalho, deter-nos-emos, na próxima seção, a parte metodológica, que busca a uma caracterização sobre a natureza e o tipo de pesquisa desenvolvido, além de tratar, de forma sucinta, a respeito dos procedimentos metodológicos adotados com vistas à constituição de nosso *corpus* de análise, que é a materialização das produções textuais-discursivas do gênero em tela, produzido por estudantes do nível médio matriculados/as em um dos *campi* da Rede Federal de Ensino no contexto alagoano. Por meio da observação e documentação das ações realizadas, que foram obtidas de modo responsável e verossímil com os acontecimentos. Com isso, busca-se apresentar de maneira ativa o que foi observado e registrado para os fins, pois tratando-se de uma pesquisa qualitativa que se apoia nas interpretações obtidas, por meio das ações realizadas pelos sujeitos envolvidos: professor colaborador, pesquisadora e os estudantes do curso do ensino médio de Eletrotécnica do Ifal (André, 2013).

4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A COLETA DOS DADOS

A pesquisa em tela se caracteriza como de natureza qualitativa e, em razão da ação utilizada voltada ao procedimento, anteriormente já anunciado, de reescrita ter sido pontual, a partir da articulação em prática de sala de aula entre o docente colaborador e a pesquisadora, caracteriza-se o método como Análise Documental, uma vez que se analisa o corpus, a levar em conta, inclusive, o processo pelo qual se passou para a sua constituição, mas sem deixar de levar em conta esse artefato linguístico-discursivo-textual como um produto final relativo à produção de estudantes inseridos/as num contexto alagoano, neste caso, o Instituto Federal de Alagoas (Ifal), pertencente à Rede Federal de Ensino.

A coleta dos dados se deteve a analisar o processo de escrita e reescrita de um texto dissertativo-argumentativo do protótipo solicitado do gênero Redação de Enem. Como procedimentos adotados, foram apresentados aos/às estudantes o conceito do gênero textual, as 5 competências da Redação do Enem (que fundamentaram o processo de correção) e os textos-motivadores que auxiliaram os/as estudantes a entenderem o tema a ser desenvolvido (Inep, 2022). Esses parâmetros de análise, alicerçam-se nos estudos linguísticos-textuais que abrangem conceitos que prospectam promover os conhecimentos textuais e linguístico-discursivos para além da gramática. Com vistas a levar os/as estudantes a se apropriarem das especificidades do “mundo” textual e, por extensão, da língua, como forma identitária, sobretudo, em consonância com Antunes (2009).

Mais a diante, será detalhado todos os procedimentos adotados para o desenvolvimento deste estudo que foi obtido por meio da coleta de dados em uma turma de Eletrotécnica do ensino médio técnico do Ifal. Partir de uma mediação pedagógica que foi desenvolvida em cinco aulas pontuais, distribuídas em quatro dias, mediadas por um professor colaborador que se utilizou do processo avaliativo regular para possibilitar a atuação da pesquisadora. Mediante uma ação em conjunto, o docente e a discente que participaram desta pesquisa desenvolveram a prática pedagógica. Com a finalidade de definir a relevância de se trabalhar em sala de aula o movimento de refacção textual (Costa Val, 2006), por meio do gênero textual RE, ancorado em orientações do campo dos estudos LT, com a finalidade de auxiliar os/as estudantes a entenderem suas especificidades acerca de suas produções textuais.

A mediação aconteceu por meio de aulas dialogadas, no (dia I e aula I) foi trabalhado o tema central: o gênero textual Redação do Enem, em conjunto com a temática do conteúdo das produções (assuntos relacionados a preservação dos direitos dos povos originários brasileiros)

com foco no eixo temático: “O movimento de recolonização nas terras indígenas do Brasil”, a aula I do primeiro dia de ação teve a duração de 50 minutos. Na continuidade da ação (dia II e aula II), promoveu-se a leitura dos textos introdutórios (Quadro 1) com isso, desenvolveram-se os diálogos sobre o tema, em seguida se iniciou as orientações para produção dos textos, esse movimento teve a duração de 50 minutos. Ainda no dia II, na aula seguinte (aula III) os textos motivadores (Quadro 2) foram entregues aos/às discentes para que se iniciasse as produções textuais, esta etapa teve a duração de 50 minutos. O total de tempo destinado ao dia II foi de 100 minutos, os primeiros 50 minutos para apropriação da temática e os 50 minutos restantes para a produção textual.

No dia III aula IV, os/as estudantes receberam as sugestões acerca das melhorias propostas pelo mediador pedagógico e pela pesquisadora (poucos/as estudantes tiraram algumas dúvidas relacionadas às correções dos textos), em seguida se deu início à refacção textual, essa ação teve a duração de 50 minutos. O último dia (dia V e aula IV) foi dedicado a apresentar o resultado final aos/às estudantes, por meio das melhorias obtidas pelo movimento de escrita e reescrita textual que contemplaram tanto os parâmetros da textualidade: Tabela 1 (Costa Val, 2006) quanto as competências da Redação do Enem: tabela 2 (Inep, 2022).

4.1 Caracterização da pesquisa (natureza qualitativa e do tipo de pesquisa linguística)

A natureza qualitativa desta pesquisa se torna necessária, pois, vale-se dos conhecimentos dos colaboradores (C) deste estudo (os estudantes do Ifal). Assim, ao longo desse processo, notou-se que o modelo de análise adotado propiciaria maior clareza no desenvolvimento da pesquisa, já que “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (André e Lüdke, 2013, p. 39). Significa dizer que, as informações disponibilizadas, permitiram à pesquisadora trabalhar com referências relevantes e verossímeis, o que possibilitou que as observações fossem realizadas de maneira responsável. A sistematização dos elementos, bem como os conceitos teóricos e o *corpus* analisado contribuíram para a coerência e a relevância deste trabalho.

Assim, com a interface entre os estudos retórico-argumentativos e a LT, pretende ultrapassar “[...] a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto” (André, 2013, p. 101). E para isso, vale-se do aprofundamento teórico dos estudos textuais, baseado nos gêneros textuais-discursivos de teor argumentativo, mais especificamente no gênero textual-discursivo Redação do Enem e na forma avaliativa das suas

competências (André e Lüdke, 2013). A partir da coleta de dados documentados em textos, no protótipo de Redação do Enem, que foram produzidas por meio de uma mediação pedagógica, em colaboração com um docente de LP do Instituto Federal de Alagoas.

4.2 Procedimentos metodológicos adotados

O primeiro passo foi decidir a turma que produziria o *corpus* da pesquisa, para que, a partir daí, fosse traçado todo o roteiro investigativo. Conforme delimitada a turma, que foi escolhida pela quantidade de estudantes (15 no total, mas só 13 estudantes estavam presentes no primeiro dia e conseqüentemente esse foi o número dos textos avaliados e reavaliados nas ações, os estudantes que faltaram não foram contabilizados na pesquisa e fizeram a reposição do texto em outro momento) e por ser uma turma em que o Professor Colaborador ministrava suas aulas regularmente. Com a definição da turma, buscou-se então adequar o planejamento da pesquisa ao cronograma avaliativo dos/as estudantes, já que, utilizaria-se justamente do processo avaliativo do calendário regular para a coleta do *corpus* da pesquisa. Com isso, juntamente com o Professor Colaborador (PC), foram elaboradas as medidas que seriam utilizadas para a elaboração das categorias analíticas que subsidiariam, *a posteriori*, este trabalho monográfico. Assim, a temática escolhida para o processo de escritura e reescritura textual do gênero redação do Enem foi “O processo de recolonização nas terras indígenas do Brasil”.

A partir do tema escolhido, foram selecionados os textos introdutórios, os textos-motivadores e o documentário, que auxiliaria os/as estudantes a se apropriarem do assunto. O tema foi escolhido pela repercussão que os acontecimentos referente a exploração das terras e dos povos indígenas da região do norte do Brasil, situação que teve na época grande comoção pública, uma medida que foi tomada para facilitar a apropriação dos estudantes acerca da compreensão do tema. Já os textos introdutórios e motivadores, levaram em consideração a relevância das informações apresentadas e o grau de informatividade que eles poderiam possibilitar aos/as estudantes, juntamente com a relevância dos meios de comunicação escolhidos e, principalmente a veracidade das informações. Ao longo de cinco aulas (cada aula de 50 minutos), divididas em quatro dias em que as atividades foram desenvolvidas. Dia I (1 aula de 50 minutos), dia II (2 aulas de 100 minutos), dia III (1 aula de 50 minutos) e dia IV (1 aula de 50 minutos).

Com isso, iniciou-se no dia I em 1 aula de 50 minutos, de modo dialogado, a apresentação dos conceitos referentes as 5 competências da Redação do Enem, também foi

indicado aos/às estudantes o documentário da Netflix (2019) “Guerras do Brasil, episódio 1, As Guerras da conquista”. No segundo momento dia II (em uma aula com a duração de 50 minutos), deu-se início à aula a partir de um diálogo a respeito do documentário indicado anteriormente (dia I), seguido da leitura dos textos introdutórios (Quadro 1). Após esses procedimentos, foram entregues aos/às 13 participantes do estudo, os respectivos textos-motivadores (Quadro 2) e as folhas de redação (Quadro 3) nesse momento são finalizadas as orientações acerca da produção dos textos e, também, é informado o tempo disponibilizado para a confecção textual (o primeiro movimento) que teve a duração de 50 minutos, ou seja, o restante da aula do dia II, que totalizou 100 minutos (50 minutos destinados a preparação dos estudantes: aula 1 do dia II e 50 minutos destinado a escrita do texto: aula 2 do dia II). Após a finalização dos textos, as redações foram recolhidas para a análise. Assim, os textos coletados foram duplamente avaliados (pelo Professor Colaborador e pela Pesquisadora).

Adiante, o processo de reescritura se iniciou a partir da devolução dos textos para os/as estudantes, com as indicações de melhorias necessárias de acordo com as 5 competências da RE e dos conceitos dos estudos filiados à LT, para que os/as discentes os reescrevessem. Movimento que ocorreu na aula referente ao dia III da ação, em 1 aula com a duração de 50 minutos. A avaliação “final” do *corpus na* baseou na comparação das mudanças sugeridas para os textos, acolhidas ou não pelos/as discentes. Na análise das retextualizações, verificou-se a relevância da mediação pedagógica no processo de produção textual. Na última interação com os/as 13 estudantes, que se refere ao dia IV da experiência (em uma aula com a duração de 50 minutos), dedicamo-nos a sanar algumas dúvidas referentes aos apontamentos sugeridos nos textos e a dialogar acerca das melhorias promovidas pela ação. Como já foi explanado anteriormente, a mediação pedagógica foi desenvolvida ao longo de cinco aulas, cada aula composta por 50 minutos que foram fracionadas em quatro dias. Na seção 5, os processos de análise dos dados coletados serão apresentados trazendo, de modo explícito, tal alusão.

4.3 Instrumentos de coleta de dados


Em sala de aula, foram utilizados recursos como: quadro, pincel, projetor, celular, notebook, documentário da Netflix (2019), caderno, folha de redação, cópias dos textos introdutórios (Quadro 1) e motivadores (Quadro 2), em uma aula expositiva dialogada, mediada pelo Professor Colaborador. O que resultou o total de 26 textos, divididos em 13 redações escritas e 13 redações reescritas.

Quadro 1 – textos introdutórios

TEXTOS INTRODUTÓRIOS	TEXTO II
<p>TEXTO I</p> <p style="text-align: center;">CAPÍTULO VIII DOS ÍNDIOS</p> <p>Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens.</p> <p>§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.</p> <p>§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.</p> <p>§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetuados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.</p> <p>§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.</p> <p>§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.</p> <p>§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.</p> <p>§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.</p> <p>Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.</p> <p>Disponível em: <Constituicao.legislativo.gov.br> acesso em 14 fev. 2023</p>	<p>TEXTO II</p> <p>Povos Indígenas: conheça os direitos previstos na constituição</p> <p>A constituição de 1988 pode ser considerada um marco na conquista e garantia de direitos pelos indígenas no Brasil. A afirmação é do professor de direito Gustavo Proença, pesquisador da área de direitos humanos. Para ele, a Carta Magna modificou um paradigma e estabeleceu nos marcos para as relações entre o estado, a sociedade brasileira e os povos indígenas.</p> <p>Enquanto o Estatuto do Índio (Lei 6.001), promulgado em 1973, previa prioritariamente que as populações deveriam ser "integradas" ao restante da sociedade, a constituição passou a garantir o respeito e a proteção à cultura das populações originárias. "O constituinte de 1988 entende que a população indígena deve ser protegida e ter reconhecidos sua cultura, seu modo de vida, de produção, de reprodução da vida social e sua maneira de ver o mundo", destaca Proença.</p> <p>Na constituição de 1988, os direitos dos índios estão expressos em capítulo específico (Título VII, Da Ordem Social, Capítulo VII, Dos Índios) com preceitos que asseguram o respeito à organização social, aos costumes, crenças e tradições: "A população indígena hoje no Brasil tem o direito de buscar maior integração, bem como de se manter intacta em sua cultura, aliada, se assim entender que é a melhor forma de preservação", explica Proença.</p> <p>Ainda no texto constitucional, os direitos dos índios sobre suas terras são definidos como "direitos originários", isto é, anteriores à criação do próprio Estado e que levam em conta o histórico de dominação de época da colonização: "o direito indígena se insere dentro dessa problemática de como lidar com os resquícios da desigualdade derivada de uma colonização que continua criando um panorama de negação, de negação da humanidade, da dignidade, das coisas mais básicas", avalia a estudante de mestrado em direito pela Universidade de Brasília e especialista em direitos indígenas Dajaja Tukano.</p> <p>Disponível em: <https://g1.globo.com/brasil/noticia/2017-04/povos-indigenas-conheca-os-direitos-previstos-na-constituicao> Acesso em: 09 fev. 2023 (fragmento adaptado).</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Quadro 2 - textos-motivadores

TEXTOS MOTIVADORES	TEXTO III
<p>TEXTO I</p> <p>O que está acontecendo com os indígenas Yanomami?</p> <p>significado do nome Yanomami é "ser humano", mas contraditoriamente esse grupo tem sido tratado à margem da sociedade em condições desumanas. O território Yanomami, maior reserva indígena do Brasil, vive uma crise sanitária e de segurança alimentar que está matando centenas de indígenas.</p> <p>A fome e contaminação pelo mercúrio são apontadas como as causas das mortes dos Yanomamis. Ao menos 570 crianças morreram de fome, desnutrição e contaminação pelo mercúrio em 2022, segundo estimativa do Ministério dos Povos Indígenas.</p> <p>Com os recursos públicos para a saúde indígena e o aumento no número de garimpeiros em terras dos Yanomamis são apontadas como as causas dessa crise humanitária. Estima-se que somente no ano passado 20 mil garimpeiros tiveram acesso à região. Com isso, idosos, mulheres, crianças e jovens estão morrendo contaminados pelas substâncias tóxicas dos garimpos.</p> <p>Disponível em: <https://www.13r.com.br/brasil/noticia/yanomami-saiba-pem-so-o-estado-destinado-a-os-povos-indigenas-que-estao-matando-centenas-de-indigenas> Acesso em 09 fev. 2023 (fragmento adaptado).</p> <p>TEXTO II</p> <p>Kami Yanaki Ubiúbi, Nossa Terra-Floresta</p> <p>Para os yanomami, "ubú", a terra floresta, não é um mero espaço inerte de exploração econômica (o que chamamos de "natureza"). Trata-se de uma entidade viva, inserida numa complexa dinâmica cosmológica de interrelações entre humanos e não humanos. Como tal, se encontra hoje ameaçada pela predação cega dos brancos. Na visão do líder Davi Kopenawa Yanomami:</p> <p>A terra floresta só pode morrer se for destruída pelos brancos. Então, os rios chegam, a terra fura fúria, as árvores secam e as pedras das montanhas secam com o calor. Os espíritos sazeão que moram nas sergas e ficam brincando na floresta, acabamão fogos. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los para nos proteger. A terra-floresta se tornará seca e vazia. Os xamãs não poderão mais deter as furacões-epidemias e os seres malficos que nos adoecem. Assim todos morrem.</p> <p>Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo/Yanomami>. Acesso em 9 fev. 2023 (adaptado).</p>	<p>TEXTO III</p> <p>Yanomami</p> <p>Os Yanomami são um povo indígena que habita a Floresta Amazônica na fronteira entre o Brasil e a Venezuela. Formam a maior terra indígena brasileira, com mais de 96 mil km².</p>  <p>Os Yanomami são um povo indígena que habita a região de fronteira entre o Brasil e a Venezuela, no norte da Floresta Amazônica. Do lado brasileiro, as Terras Indígenas Yanomami ocupam uma área de 9,6 milhões de hectares, entre o estado de Roraima e o estado do Amazonas, e abrigam mais de 29 mil pessoas, totalizando oito comunidades indígenas. A sociedade yanomami está organizada em duas comunidades ou aldeias autônomas, onde as decisões são tomadas conjuntamente e as tarefas, como a caça e a agricultura, são divididas entre homens e mulheres.</p> <p>O maior contato com os povos não indígenas, a partir da segunda metade do século XX, e a ação de agentes econômicos interessados na exploração dos recursos naturais da região trouxeram uma série de impactos negativos e perigos aos povos Yanomami.</p> <p>Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/brasil/yanomami.htm> Acesso em 9 fev. 2023 (adaptado).</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

5 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS ELABORADAS: ELABORAÇÃO E PROCESSOS DE REESCRITA TEXTUAL

Como já mencionado anteriormente, as análises dos 13 textos produzidos pelos estudantes se basearam tanto nas 5 competências da Redação do Enem (Inep, 2022) quanto nos 7 Parâmetros da Textualidade dos estudos Linguísticos Textuais (Marcuschi, 2008). Com isso, entende-se que esta análise se aporta em uma base que reconhece a importância de compreender o texto em toda sua pluralidade, a fim de validar a concepção das vantagens de se ensinar Língua Portuguesa a partir de textos (Antunes, 2010). Além de, conseqüentemente, entender que, só é possível trabalhar com leitura-produção de textos, por meio, dos gêneros textuais-discursivos (Marcuschi, 2008). Por fim, explorar os mecanismos de retextualização/refacção de textos (Costa Val, 2006) e constatar se realmente essa prática é benéfica às aprendizagens dos estudantes é uma das tônicas adotadas em nosso trabalho.

5.1 Constituição do *corpus*

O primeiro passo da pesquisa foi familiarizar os/as estudantes sobre o gênero textual proposto, por meio: de questionamentos acerca do gênero Redação do Enem, a partir de uma aula expositiva dialogada (dia I). Promoveu-se aos/às estudantes a apresentação do gênero textual RE, bem como sua composição linguística (tipologia) assim, como defende Antunes (2010), que o ensino de textos não se promove proveitosamente se não for feito a partir dos gêneros textuais e, a isso, juntamos os conhecimentos relacionados acerca da temática escolhida, por meio de dois textos introdutórios (Quadro 1), um episódio de um documentário (Netflix, 2019), nesta aula dialogada (tanto a respeito das competências do gênero textual quanto acerca da temática escolhida). Na sequência (dia II), três textos-motivadores que acompanhavam (Quadro 2) a folha de redação (Quadro 3) foram disponibilizados aos/às discentes e, assim, deu-se início a confecção das produções, movimento baseado nos conceitos apresentados pelo professor colaborador e pela discente pesquisadora. Os/As estudantes tiveram o tempo de 50 minutos para desenvolverem o texto de acordo com o que lhes foi solicitado. Ao fim, tanto a Pesquisadora quanto o Professor Colaborador fizeram seus apontamentos nos textos (fase da primeira correção), a fim de identificar o direcionamento pertinente para sugerir aos/às estudantes, com a finalidade de adequação à prototipicidade do gênero requerido nos processos de produção.

5.2 Empreendimento de categorias linguísticas para análise

Ao todo, 13 textos foram escritos e posteriormente 13 textos reescritos pelos colaboradores. Contabilizando no total 26 produções textuais. As produções foram avaliadas por pares, pela Discente Pesquisadora e pelo Professor Colaborador (já que as redações se tratavam, também, da avaliação semestral da turma). De antemão, as correções revelaram que, de modo geral, todos os textos cumpriram os requisitos do gênero textual dissertativo-argumentativo e conseguiram alcançar os parâmetros da textualidade, salienta-se que, alguns com maior eficiência que outros. Além disso, é relevante pontuar, como já mencionado anteriormente, que os parâmetros a serem utilizados pela banca avaliadora do vestibular e os parâmetros dos estudos da LT são semelhantes, em alguma medida, já que trabalham noções básicas para elaboração e a compreensão textual.

A partir disso, o método utilizado dedicar-se-á a analisar os Parâmetros da Textualidade, que serão verificados por meio da porcentagem de 0% a 100%, como apresentados na Tabela a seguir (Tabela 1). Tanto a escrita como a reescrita dos textos, foram consideradas nas etapas do processo, foram contabilizados (os 13 textos da primeira versão e o seu percentual de rendimento, assim como os 13 textos da segunda versão e seu percentual final). É perceptível, de modo geral, uma melhora significativa nas produções (reescritas), já que a maioria dos textos obteve uma melhor adequação ao gênero proposto após a reescritura. Ademais, vale frisar que essa prática de retextualização aconteceu pontualmente para esse estudo. Possivelmente, a continuidade desse movimento (reescritura de textos e a partir das orientações pedagógicas/docente), juntamente com o ensino da língua, por meio dos gêneros textuais (Antunes, 2009), agregue consideravelmente no processo de ensino-aprendizagem dos/as discentes do ensino básico.

Seguindo os apontamentos desenvolvidos ao longo deste estudo, as análises (correções) foram feitas de modo paralelo pelo Professor Colaborador e pela Discente Pesquisadora. Na observação da Tabela 2 estão dispostas a avaliação dos 13 textos (escritos e reescritos) pelos estudantes na perspectiva da DP, na maioria dos casos houve melhorias das escritas para as reescritas textuais (11 textos avançaram em média 5,5%), um texto se manteve com o mesmo percentual (colaborador/a 7: escrita 65% / reescrita 65%) e apenas um texto regrediu (C 13: escrita 76% / reescrita 75%). Referente às observações do Professor Colaborador, pouco menos da metade das produções alcançaram melhorias. Assim, 6 textos melhoraram seu percentual de textualidade, em média 5,5%; cinco reproduções mantiveram o percentual da primeira produção (Colaborador/a 1: escrita 60% / reescrita 60%; C 4: escrita 60% / reescrita 60%; C 8: escrita

70% / reescrita 70%; C 10: escrita 75% / reescrita 75%; C 12: escrita 70% / reescrita 70%); e, por fim, dois textos regrediram (C 7: escrita 65% / reescrita 60%; C 13: escrita 75% / reescrita 70%) nessa ótica.

Tabela 1 - Parâmetros da Textualidade atendidos

Colaborador /a	Parâmetros da Textualidade atendidos															
	COE/ COÊ		INT		ACE		SIT		INF		INTX		Total			
	P C	D P	P C	D P	P C	D P	P C	D P	P C	D P	P C	D P	Escrita (de 0 % / 100 %)		Reescrita (de 0 % / 100 %)	
													PC	DP	PC	DP
1													60%	56%	60%	60%
2													90%	90%	92%	95%
3													85%	85%	92%	90%
4													60%	56%	60%	60%
5													90%	85%	95%	95%
6													60%	56%	70%	65%
7													65%	65%	60%	65%
8													70%	64%	70%	68%
9													75%	70%	80%	80%
10													75%	75%	75%	78%
11													80%	80%	85%	85%
12													70%	68%	70%	75%
13													75%	76%	70%	75%

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Na Tabela 2, a seguir, o modelo avaliativo se deteve à referência disponibilizada pelo (Inep, 2022), ao atribuir ao conjunto das competências a pontuação mínima de 0 e máxima de 1000 (com base de 200 pontos para cada competência). Assim como no modelo anterior, em que todos os textos alcançaram, de maneira geral, os Parâmetros da Textualidade (Costa Val, 2006), nesse modelo de análise, todos os textos pontuaram nas 5 competências, ao levar em consideração que nenhuma produção se desviou do gênero exigido ou feriu os direitos

humanos: alguns dos requisitos do vestibular de Enem (INEP, 2022). Com isso, equiparando-se aos resultados obtidos anteriormente, seguem os apontamentos a serem considerados na Tabela 2.

Os textos que alcançaram maior pontuação foram as produções dos (Colaborador/a 2: escrita PC 900 - DP 900 / reescrita PC 920 – DP 950; C 3: escrita PC 850 - DP 850 / reescrita PC 920 – DP 900; C 5 escrita PC 900 - DP 850 / reescrita 950 – DP 950). Nesses textos, se nota que as exigências das competências: CMP 1 ortografia da língua, CMP 2 compreensões do tema, CMP 3 a sistematização das ideias e CMP 4 os mecanismos linguísticos que estabelecem a relações textuais são muito bem colocados. Para melhor dizer, há pouquíssimos desvios ortográficos, os/as estudantes apresentaram propriedade no desenvolvimento da temática, as relações de coesão e coerência se mostraram adequadas, assim, como os mecanismos linguísticos, de modo geral, atendiam às necessidades do gênero textual desenvolvido. Contudo, assim como nos outros textos, a competência CMP 5 se apresentou como o maior desafio para os estudantes.

Os textos que obtiveram pontuação entre 700 e 850 (na etapa 1 ou na 2) apresentam indicadores pontuais de desvios, nas questões ortográficas/gráficas, nos mecanismos de relação linguísticas e, principalmente, no que constituiu a proposta de intervenção. Ademais, também é notável que um dos textos retrocedeu ao cotejado com a sua pontuação inicial (texto do/a C 13). Apesar disso, nota-se uma melhoria pontual na qualidade das outras produções. Conforme os dados coletados, assim se apresentam as notas dos estudantes: (Colaborador/a 9: escrita PC 750 - DP 700 / reescrita PC 800 – DP 800; C 10: escrita PC 750 - DP 750 / reescrita PC 750 – DP 780; C 11: escrita PC 800 - DP 800 / reescrita 850 – DP 850; C 12: escrita PC 700 - DP 680 / reescrita PC 700 – DP 750; C 13: escrita PC 750 - DP 760 / reescrita PC 700 – DP 750).

Por fim, os textos que se manifestam com menor aproveitamento, no que diz respeito aos parâmetros do Inep (2022), pontuaram entre 560 até 700 (seja na primeira ou na segunda fase). (Colaborador/a 1: escrita PC 600 - DP 560 / reescrita PC 600 – DP 600; C 4: escrita PC 600 - DP 560 / reescrita PC 600 – DP 600; C 6: escrita PC 600 - DP 650 / reescrita 700 – DP 650; C 7: escrita PC 650 - DP 650 / reescrita PC 600 – DP 650; C 8: escrita PC 700 - DP 680 / reescrita PC 700 – DP 680). Esses textos apresentaram uma carência relevante na 5ª competência, pois se notou certa dificuldade em promover uma proposta de intervenção que atendesse, minimamente, o que a banca avaliadora pede (Inep, 2022). Houve também uma dificuldade acentuada no tocante a compreensão do tema, além de desvios, ortográficos, sistematização das ideias e na coesão e coerência dos textos.

Tabela 2 - Competências da redação do Enem

Colaborador /a	Competências da redação do Enem															
	CMP 1		CMP 2		CMP 3		CMP 4		CMP 5		Total					
	P C	D P	P C	D P	P C	D P	P C	D P	P C	D P	P C	D P	Escrita (de 0 a 1000 pontos)		Reescrita (de 0 a 1000 pontos)	
PC													DP	PC	DP	
1													600	560	600	600
2													900	900	920	950
3													850	850	920	900
4													600	560	600	600
5													900	850	950	950
6													600	560	700	650
7													650	650	600	650
8													700	640	700	680
9													750	700	800	800
10													750	750	750	780
11													800	800	850	850
12													700	680	700	750
13													750	760	700	750

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

5.3 A análise do *corpus* propriamente dita

Para a análise do *corpus* foram escolhidos 3 textos, 2 que desempenharam melhor rendimento no processo de escrita e reescrita (Colaborador/a 2, e 3) e 1 que apresentou menor rendimento em ambos os processos (Colaborador/a 1). É compreensível que, embora essas análises se baseiem em estudos linguísticos (LT) e nas competências do ENEM, existe um teor de subjetividade que as permeiam (Costa Val, 2006). Com isso, entende-se que essas observações não esgotam as possibilidades de estudar esses textos, e ainda, reforça a concepção de que trabalhar com textos no ensino básico é uma prática que enseja muita atenção e responsabilidade, principalmente, no processo de formação de professores/as, tanto em caráter inicial quanto continuado (Antunes, 2009). A partir dessas concepções, seguirão as análises dos

textos, sendo os dois primeiros considerados representativos do gênero em tela e na consideração do atendimento àquilo que lhes foram indicados; e o terceiro com menor rendimento, haja vista a falta de atendimento nesse tocante.

Na redação do Colaborador/a 2, é perceptível que o propósito do texto (RE) foi alcançado, de modo geral, logo no movimento da escrita. Ao longo de 23 linhas, o estudante desenvolveu o texto com: introdução, em que apresentou brevemente conhecimentos que se relacionam com o tema. Por exemplo no fragmento, “Desrespeito cultural, invasão de terras, violência letal, entre os fatores relacionados com a recolonização nas terras indígenas do Brasil” nesse trecho é possível observar que o discente entendeu atemática, fez uma explanação coerente acerca do assunto. Isso é compreensível, pois ao relacionar o termo recolonização com invasão de terras e violência, rememorasse o processo de invasão que os povos originários sofreram com a chegada dos portugueses ao Brasil no período colonial (Netflix, 2019).

No parágrafo seguinte, o/a colaborador/a utiliza o conectivo “primeiramente” para desenvolver o que ocasiona tamanho desrespeito para com a população indígena brasileira (o estado). Para além disso, o filósofo “John Lock” é citado na perspectiva que o estudante desenvolve posteriormente, ao argumenta que é inadmissível o Estado não garantir os direitos desses sujeitos “De acordo com o filósofo John Lock, o Estado é pela garantia dos direitos naturais aos indivíduos, sendo assim, é inadmissível o Brasil não garantir tais direitos”. Assim, ele relacionou a fala do autor com a temática proposta e argumentou de modo sistematizado o dever do Estado para com essa população. Ademais, no terceiro parágrafo o texto acrescenta informações que são introduzidas pelo conectivo “em seguida” bem colocado, já que reforça a responsabilidade das autoridades brasileiras, pauta que já havia sido explanada anteriormente.

Ainda no terceiro parágrafo ele se vale de uma citação de “Isac Newton” quando associa a 1 lei de Newton, com o descaso do poder público em relação a população indígena, que permanece inerte e não toma uma atitude para sanar o problema. Por fim, na conclusão do texto, o estudante desenvolve uma proposta de intervenção em que apresenta as principais observações atribuídas ao texto. No trecho, “Desse modo, o Governo Federal deve criar políticas públicas de proteção aos indígenas, por meio de parcerias público-privadas, que visem à garantia dos direitos constitucionais desses povos[...]” de maneira pouco detalhada, ele desenvolve uma proposta de intervenção que apresenta um agente, um meio e uma ação (genérica), contudo a produção apresenta grande potencial de evolução. Na avaliação do Professor Colaborador, há uma indicação para que o estudante aprofunde a argumentação e revele um benefício para detalhar a proposta, indicação similar da colocação da Pesquisadora.

Quadro 4: escrita do colaborador 2

Colaborador 2 (escrita) 900	
Tema: "O movimento de recolonização nas terras indígenas do Brasil"	
1	Desrespeito cultural, invasão de terras, violência le-
2	tal, entre os fatores relacionados com a recolonização nas terras
3	indígenas do Brasil, o aumento do número de mortes dos
4	povos originários é extremamente preocupante. Isso se evi-
5	dência não só pela indiferença do Estado com esses po-
6	vos, mas também pela escassez de medidas protetivas aos
7	habitantes nativos.
8	Primeiramente, percebe-se que a negligência estatal oca-
9	siona em diversas consequências aos indígenas. De acor-
10	do com o filósofo John Lock, o Estado é pela garantia
11	dos direitos naturais aos indivíduos, sendo assim, é
12	inadmissível o Brasil não garantir tais direitos.
13	Em seguida, nota-se que a falta de medidas proteti-
14	vas aos povos originários elucida o passado de explora-
15	ção e agressão a esses habitantes. O físico Isaac Newton
16	diz, em uma de suas leis, que um corpo em repouso tende a
17	se manter em repouso, a menos que sofra uma força externa, e
18	isso é demonstrado na prática no poder público brasileiro.
19	Desse modo, o Governo Federal deve criar políti-
20	cas públicas de proteção aos indígenas, por meio de par-
21	cerias público-privadas, que visem à garantia dos di-
22	reitos constitucionais desses povos, a fim de re-
23	parar o passado de exploração.
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Na reescrita, o/a estudante atende às indicações e promove uma proposta mais assertiva. Propõe que as políticas públicas criadas pelo Estado devem monitorar e auxiliar os nativos, além de garantir seus direitos e promover a conscientização da sociedade acerca da realidade que essa população vive. No entanto, o/a C 2 escreve dois termos de modo inadequado "e um" ato que de certo modo fere a compreensão do texto. No fragmento, o Colaborador/a 2 desenvolveu essa ideia da seguinte maneira:

Desse modo, o Governo Federal deve criar políticas públicas de proteção e monitoramento aos povos originários, por meio de programas sociais que auxiliem os nativos a garantir os direitos constitucionais, com a finalidade de reparar o passado de exploração. Espera-se, com isso, a construção e um sociedade que valorize os povos indígenas.

Quadro 5- Reescrita do colaborador 2

Colaborador 2 (reescrita) 950	
Tema: “O movimento de recolonização nas terras indígenas do Brasil”	
1	Desrespeito cultural, invasão de terras, violência le-
2	tal, entre os fatores relacionados com a recolonização nas terras
3	terras indígenas do Brasil, o aumento do número de mortes dos
4	dos povos originários é extremamente preocupante. Isso se evi-
5	dência não só pela indiferença do Estado com esses povos,
6	mas também pela escassez de medidas protetivas aos ha-
7	bitantes nativos.
8	Primeiramente, percebe-se que a negligência estatal oca-
9	siona em diversas consequências aos indígenas. De acordo
10	com o filósofo John Lock, o Estado deve garantir os
11	direitos naturais aos indivíduos, e infelizmente isso não
12	ocorre no Brasil, tal situação ilustra a profunda desi-
13	gualdade social no país.
14	Em seguida, nota-se que a falta de medidas prote-
15	tivas aos povos originários elucida o passado de explo-
16	ração e agressão a esses habitantes e como isso ainda o-
17	corre atualmente. O físico Isaac Newton aborda em uma de
18	suas leis que um corpo em repouso tende a se manter em
19	repouso, e na prática ocorre que se não houver uma fiscali-
20	zação aos exploradores, não haverá mudanças aos indígenas.
21	Desse modo, o Governo Federal deve criar políticas pú-
22	blicas de proteção e monitoramento aos povos originários,
23	por meio de programas sociais que auxiliem os nativos a
24	garantir os direitos constitucionais, com a finalidade de
25	reparar o passado de exploração. Espera-se, com isso, a cons-
26	trução e um sociedade que valorize os povos indígenas.
27	
28	
29	
30	

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Já a partir da apresentação do texto do/a Colaborador/a 3, a seguir, vê-se que a introdução cumpre o seu papel em apresentar a temática de modo mais amplo. Nesse movimento se cogita que o/a C 3 entendeu o tema da redação no fragmento que dá início ao texto “A colonização europeia no Brasil, que teve seu foco em exploração de riquezas, trouxe para os povos indígenas diversas dificuldades de vivência [...]”. Percebe-se que a ideia do termo colonização está relacionada com o termo recolonização pois estabelece um retrocesso e promove “diversas dificuldades de vivência[...]” aos povos originários. No segundo parágrafo, o texto apresenta a constituição brasileira para validar os direitos dos povos originário, ato que promoveu uma relação coerente com entre os textos introdutórios e a temática. Ainda no segundo parágrafo na parte “expostos em rede nacional sofrendo violações em suas terras de direito[...]” a indicação tanto do PC, quanto da DP que o Colaborador 2 desenvolva o termo “sofrendo” pois indica uma subjetividade que pode ser trabalhada de uma maneira mais

adequada. Na continuidade do texto, são adicionadas informações que expõem os motivos pelos quais o descaso com essa população ocorre:

É perceptível que, após a colonização, principalmente, os povos originários foram deixados de lado por uma considerável parte da sociedade brasileira, e isso resulta na falta de movimentos a favor dessa minoria.

Na conclusão, iniciado pelo conectivo “portanto”, o/a C3 indica que “O governo Federal, através de seu Poder Legislativo, deve criar novas leis, com acréscimo de rigor em casos de descumprimento[...]”. Com isso, ele estipula dois agentes que devem agir em conjunto para sanar esse problema com punições que se equiparem as ações inconstitucionais. A argumentação se mostra pertinente no tocante a situação dos povos. E, ainda, elenca o silenciamento dos veículos de comunicação em relação aos casos, “Cabe também à mídia, com todo seu poder de alcance, disponibilizar ainda mais visibilidade para que a sociedade, em geral esteja ciente das ocorrências”. O termo “sofrendo” que foi sinalizado como subjetivo, por não especificar a qual sofrimento, o/a C 3 dá lugar a flexão do termo “sofrerem” seguida de uma explicação mais específica e detalhada:

[...]o povo yanomami, habitantes da Floresta Amazônica, sendo expostos em rede nacional por sofrerem violações em suas terras de direito, vivendo em situações de precariedade enquanto seus bens estão sendo, de forma criminosa, explorados por garimpeiros que por pouco não estão reproduzindo cenas dos atos de antigos colonizadores.

Tais mudanças contribuem relativamente para o aprimoramento do texto o/a C 3 relaciona diretamente o acontecimento histórico da colonização portuguesa em território brasileiro, aos acontecimentos mais recentes, referente as invasões das terras indígenas do norte do Brasil.

Quadro 6 – Escrita do colaborador 3

Colaborador 3 (escrita) 850	
Tema: “O movimento de recolonização nas terras indígenas do Brasil”	
1	A colonização europeia no Brasil, que teve seu foco em exploração de rique-
2	zas, trouxe para os povos indígenas diversas dificuldades de vivência, tra-
3	zendo para a atualidade, ainda é possível visualizar, sem precisar de esforços,
4	que esses problemas não foram resolvidos. O movimento de recolonização, apesar
5	de não ser recente, ganhou visibilidade nos últimos dias, se mostrando algo urgente
6	que exige toda atenção necessária.
7	O capítulo VIII da Constituição Federal de 1988 garante a esses povos direitos
8	que incluem liberdade e segurança em suas próprias terras. Entretanto, pode-se
9	perceber que há um descumprimento escancarado dessas leis. Com um exem-
10	plo atual temos o povo Yanomami, habitantes da Floresta Amazônica, sendo
11	expostos em rede nacional sofrendo violações em suas terras de direito, vivendo
12	em situações de precariedade enquanto seus bens estão sendo, de forma cri-
13	minosa, explorados.
14	Além disso, vale ressaltar a falta de visibilidade, que, em partes, acabou
15	agravando a situação a fazendo chegar onde está. É perceptível que, após a
16	colonização, principalmente, os povos originários foram deixados de lado por uma
17	considerável parte da sociedade brasileira, e isso resulta na falta de movi-
18	mentos a favor dessa minoria.
19	Portanto, após os fatos terem sido apresentados, medidas precisam ser to-
20	madas. O governo Federal, através de seu Poder Legislativo, deve criar novas
21	leis, com acréscimo de rigor em casos de descumprimento, onde haja maior garan-
22	tia de segurança para que os acontecimentos recentes sejam evitados ou,
23	mais precisamente, não executados. Cabe também à mídia, com todo seu poder
24	de alcance, disponibilizar ainda mais visibilidade para que a sociedade
25	em geral esteja ciente das ocorrências. Assim, diminuindo em grande taxa
26	esses crimes de ódio contra os povos originários.
27	
28	
29	
30	

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Contudo, a sugestão de aprofundar melhor o processo de exploração dos povos originários desde a colonização traria um diferencial relevante ao texto, já que, no texto, é perceptível a relação entre as épocas. Na reescrita o/a C 3 reelaborou o texto de modo coerente e bem desenvolvido, atentou-se as indicações e acrescentou informações que enriqueceram a produção, houve a substituição do termo “através” que indica um atravessamento, pelo termo “por meio”, que indica uma mediação o que se mostrou mais adequado para a colocação das ideias. O texto apresenta coerência e desenvolvimento adequado, além da organização dos conhecimentos de “mundo” de modo relacionado com o tema, fator que contempla alguns dos requisitos da competência 3 da redação do Enem. Tais detalhes contribuíram para a qualidade do texto, pois, demonstraram a habilidade que colaborador teve ao relacionar suas vivências, ou seja, seus conhecimentos de mundo e escolares, com a temática proposta para a confecção textual.

Quadro 7: reescrita do colaborador 3

Colaborador 3 (reescrita) 900	
Tema: “O Movimento de recolonização nas terras indígenas do Brasil”	
1	A colonização europeia no Brasil, que teve seu foco em exploração de riquezas,
2	trouxe para os povos indígenas diversas dificuldades de vivência, trazendo pa-
3	ra a atualidade, ainda é possível visualizar, sem precisar de esforços, que
4	esses problemas não foram resolvidos. O movimento de recolonização, apesar de
5	não ser recente, ganhou visibilidade nos últimos dias, se mostrando algo urgen-
6	te que exige toda atenção necessária.
7	Como consequência do primeiro acontecimento citado, o capítulo VIII da Cons-
8	tituição Federal de 1988 garante a esses povos direitos que incluem liberdade e
9	segurança em suas próprias terras. Entretanto, pode-se perceber que há um des-
10	cumprimento explícito dessas leis. Com um exemplo atual podem ser citados
11	o povo yanomami, habitantes da Floresta Amazônica, sendo expostos em rede nacio-
12	nal por sofrerem violações em suas terras de direito, vivendo em situações de
13	precariedade enquanto seus bens estão sendo, de forma criminosa, explorados
14	por garimpeiros que por pouco não estão reproduzindo cenas dos atos de antigos colo-
15	nizadores.
16	Além disso, vale ressaltar a falta de visibilidade, que, em partes, acabou
17	agravando a situação de forma significante a deixando da maneira em
18	que se encontra. É perceptível que, após a colonização, principalmente, os povos
19	originários foram deixados de lado por uma considerável parte da sociedade
20	brasileira, e isso resulta na falta de movimentos a favor dessa minoria,
21	assim, facilitando os atos criminosos.
22	Portanto, após os fatos terem sido apresentados, medidas precisam ser to-
23	mas. O governo Federal, por meio do seu poder Legislativo, deve criar no-
24	vas leis com acréscimo de rigor em casos de descumprimento, e haja maior
25	garantia de segurança para que os ac*ontecimentos recentes sejam evitados ou,
26	mais precisamente, não executados. Cabe também à mídia, com todo seu poder
27	de alcance, disponibilizar ainda mais visibilidade para que a sociedade em
28	geral esteja ciente das ocorrências. Tendo, assim, a opção de manifestar contra os
29	crimes. Assim, diminuindo em grande taxa esses crimes de ódio contra os po-
30	povos originários.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Por fim, o texto do/a Colaborador/a 1, tido como uma produção que obteve mais desvios no tocante ao gênero do texto e nas questões linguísticas propriamente ditas, finaliza essa breve análise. Logo no início, o/a C 1 apresenta um título genérico/panfletário “Os indígenas precisam ser salvos!”, uma medida que não agrega relevância ao texto. A elaboração da introdução é feita de modo desorganizado, apresenta uma série de fatores que não estabelecem lógica entre si, elementos com valor semântico que se equiparam, organizados de modo vago e sem perspectiva de progressão do tema. No trecho “As aldeias indígenas precisa”, ocorre um equívoco na concordância entre os nomes e o verbo “precisar” que deveria acompanhar as flexões dos nomes que estão no plural, o uso da preposição “de”, também, apresenta um desvio de coesão, no geral o parágrafo não contribui para a organização de sentido do texto.

As aldeias indígenas precisa ter reconhecimento de ajuda pelo governo e ministros da saúde e pelo próprio senado, estão passando por muitos problemas de saúde, alimentação, desvalorização dos seus povos e suas

terras. temos como prioridade ajudar os povos indígenas por serem os primeiro á chegar no Brasil, antes mesmos de existimos mas eles sempre foram desvalorizados pela sociedade.

O desenvolvimento segue na mesma perspectiva da introdução, logo no início do segundo parágrafo o/a C 1 disserta que “A organização brasileira deveria ter como sua maior prioridade manter os povos indígenas protegidos dos vândalos[...]”, em uma abordagem generalista, não se desenvolve nem uma tese de fato que dê continuidade a problemática, o corre apenas uma paráfrase incoerente de ideais que já haviam sido explanadas anteriormente. Além do mais, que “organização brasileira” é essa a que o/a C 1 se refere? Não há uma especificação aos temas, o que os tornam vagos e sem nexos na produção. Ao seguir para a conclusão, a carência argumentativa se mostra mais acentuada, já que, o/a colaborador não apresenta de fato uma conclusão do texto. O último parágrafo se apresenta da seguinte maneira:

Eles são nossa maior prioridade são nosso povo, cultura e tradições devemos ajudar eles mantelos seguros dos gariperos que fazem abusos deles deixando com doenças devemos ir até o senado lutar pelos direitos deles e da sua cultura porque eles que chegaram primeiro.

Por fim, o texto apresenta uma conclusão que minimiza as medidas que devem ser adotadas. No fragmento: “Eles são nossa maior prioridade [...]” o argumento não condiz com a realidade, já que o termo “nossa” engloba uma subjetividade que contempla até os donos dos garimpos que saqueiam suas terras. E se segue pelas colocações “[...] são nosso povo, cultura e tradições [...]” termos que generalizam os argumentos que se apresentam sem fundamentação lógica, aparecem de forma aleatória e parafraseiam outras partes do texto. Equívocos ortográficos e na grafia das palavras, também estão presentes: “cultura”, “mantelos” e “gariperos”, a pontuação compromete a interpretação do texto já que se estabelece períodos muito longos e sem o uso da vírgula “[...] devemos ajudar eles mantelos seguros dos gariperos que fazem abusos deles deixando com doenças devemos ir até o senado lutar pelos direitos deles e da sua cultura porque eles que chegaram primeiro”. De maneira geral, a dissertação apresenta problemas de coesão/coerência, continuidade e afins.

Quadro 8 - Escrita do colaborador 1

Colaborador 1 (escrita) 560	
Tema: “O movimento de recolonização nas terras indígenas do Brasil”	
1	Os indígenas precisam ser salvos!
2	As aldeias indígenas precisa ter reconhecimento de ajuda
3	pelo governo e ministros da saúde e pelo próprio senado,
4	estão passando por muitos problemas de saúde,
5	alimentação, desvalorização dos seus povos e suas terras.
6	temos como prioridade ajudar os povos indígenas por serem
7	serem os primeiro a chegar no Brasil, antes mesmos de existimos mas
8	eles sempre foram desvalorizados pela sociedade.
9	A organização brasileira deveria ter como sua maior
10	prioridade manter os povos indígenas protegidos dos vândalos
11	que ataca a floresta para fazer o mal á esses povos, primeiro
12	manter eles como nossa maior cutura brasileira e ficarem
13	seguros ter seus direitos da forma certa, como suas tra-
14	dições, crenças, costumes, e línguas e das terras que eles
15	abtam.
16	Eles são nossa maior prioridade são nosso povo, cutura
17	e tradições devemos ajudar eles mantelos seguros
18	dos gariperos que fazem abusos deles deixando com doenças
19	devemos ir até o senado lutar pelos direitos deles e da
20	sua cultura porque eles que chegaram primeiro.
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Na reescrita o texto foi totalmente refeito, as indicações de aprimoramentos não foram atendidas, o que comprometeu novamente textura da produção, a ortografia continuou carente, assim como a coerência da produção. Como ponto positivo, o/a C 1 relacionou o tema do texto com uma parte do documentário da Netflix (2019), “Guerras do Brasil”. Embora tal citação apareça sem uma explicação detalhada, sem qualquer especificação “[...] no primeiro episódio “Guerra da conquista” o historiador, Ailton Krenck que é filósofo fala com foi a chegada dos portugueses e como foi sua relação com os povos indígenas”. Não há uma argumentação, de fato, acerca do assunto empreendido, além dos erros gráfico e ortográficos persistirem. No segundo parágrafo a manifestação da romantização do tema continua, “Nossa cultura não está sendo valorizada e respeitada[...], a abordagem generalista e parafraseada também “muitas coisas estão acontecendo com as tribos[...].

A mudança deve ser realizada da forma mais rápida possível para os povos indígenas, suas crenças religiosas, seus modos e suas histórias devem ser respeitadas eles estavam aqui primeiro essas terras são deles e não dos portugueses, e desse modo nada disso que estar acontecendo ultimamente deveria existir.

Além desses aspectos, há incoerência na organização das ideias, pois no fragmento “[...]essas terras são deles e não dos portugueses[...]” não promove uma relação cronológica com o que estava acontecendo no momento das produções. Os desvios ortográficos, gráficos e sintáticos também são aparentes. A proposta de intervenção novamente não se sobressai no texto, o que se apresenta é uma conclusão que reconta o que foi explanado nos outros parágrafos, sem aprofundamento, sem argumentação, a continuidade do texto é cíclica, já que cada parágrafo reconta a mesma história. Não se desenvolve uma ideia/argumentação que correlacione algum assunto do mundo ou de textos que promova no leitor a percepção de que o/a C 1 tem a habilidade de relacionar informações e se posicionar acerca da temática.

Quadro 9 - Reescrita do Colaborador 1

Colaborador 1 (reescrita) 600	
Tema: “O movimento de recolonização nas terras indígenas do Brasil”	
1	Os indígenas são a nossa maior cultura que tem aqui no Brasil
2	e e que estão nessas terras há quase dois mil anos (ou até mais)
3	em um documentário da Netflix “Guerras do Brasil” no
4	primeiro episódio “Guerra da conquista” o historiador, Ailton
5	Krenck que é filósofo fala com foi a chegada dos portugu-
6	ses e como foi sua relação com os povos indígenas. Ele retrata
7	como eles foram acolhidos pelas tribos e que chegaram aqui
8	“podres” e sem saber o que era caju e que era fruta.
9	Nossa cultura não está sendo valorizada e respeitada
10	de forma coerente, muitas coisas estão acontecendo com as tribos
11	violência, fome e outros tratos com os povos indígenas e tudo
12	isso vêm acontecendo a muitos anos em Yanomami principalme-
13	nte garimpeiros tomando suas terras passado doenças para
14	os indígenas e abusando sexualmente das mulheres indígenas.
15	A mudança deve ser realizada da forma mais rápida
16	possível para os povos indígenas, suas crenças religiosas,
17	seus modos e suas histórias devem ser respeitada eles esta-
18	vam aqui primeiro essas terras são deles e não dos
19	portugueses, e desse modo nada disso que estar acontecendo
20	ultimamente deveria existir.
21	O governo que existe hoje não ajuda muito bem as tribos indí-
22	genas e por isso na maioria das vezes eles vivem de ajuda volu-
23	ntária, pela constituição de 1988 os indígenas deve ser respei-
24	tados e valorizados de forma correta por seres os primeiros
25	povos e por serem originais dessa terra brasileira e dessa
26	maneira não poderiam viver desse modo tão precário e
27	ser mais representado por nós em todo mundo admirado.
28	
29	
30	

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Como os textos que obtiveram as maiores notas se saíram melhores no desempenho ortográfico, pontuou-se as questões que apresentaram mais relevância nos quesitos de coesão e coerência, aceitabilidade e na progressão temática/continuidade (Costa Val, 2006). Além da organização sistemática das ideias, da relação lógica dos termos dentro e fora do texto, do uso

dos conectores/conectivos e da apropriação do gênero textual (Dionisio, Machado e Bezerra, 2002). E ainda, sobre a elaboração de uma proposta de intervenção que atendessem minimamente os parâmetros exigidos pelo Mec (Inep, 2022). Como já foi dito, entende-se que essas observações não dão conta de esgotar as possibilidades de análise, nem é o objetivo.

Ao observar os textos dos/as C 2 e C 3, é notória a apropriação da temática e do gênero textual dissertativo. Os/as estudantes se sobressaíram quando materializaram o seu domínio argumentativo, por meio das analogias e inferências referente ao tema, vale ressaltar como os conectivos são utilizados de modo assertivo, o que auxiliou na coerência do texto, o uso dos pronomes referencias e sequências contribuíram para a continuidade do texto. As produções se apresentam aceitáveis, informativas e intertextuais por estabelecerem diálogos com os textos disponibilizados e com o conhecimento de mundo de seus cotidianos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de textos é um desafio que é lançado aos/às estudantes do ensino básico e, também, do ensino superior, ao longo de seu ciclo escolar, por meio do qual, como parte de afirmação de êxito, a/o estudante deve elaborar uma produção de texto, com vistas a um gênero dissertativo-argumentativo, que deve ser desenvolvido a partir de um tema político-social que se passa no cenário brasileiro, como é o caso do Enem. Como já explanado anteriormente, Antunes (2009) defende que o ensino de textos em sala de aula não pode ser dissociado do ensino de gêneros textuais. Marcuschi (2008) discorre que o discurso se materializa, por meio de textos e que só é possível reproduzir um texto a partir de um gênero, assim são elementos que não se desassociam, ou seja, estão ligados um ao outro. Com isso, a relevância do ensino de língua por meio de gêneros, como bem coloca Antunes (2008), pode promover para os estudantes do ensino básico, aprendizagens que vão além de apropriação dos mecanismos gramaticais. Habilidades que são relevantes, porém se desassociadas do ensino sistemático dos textos não contemplam todos os ganhos dessa modalidade. Daí, a relevância dos estudos de textos fomentados pela Linguística Textual, nesta abordagem.

A ação que foi desenvolvida juntamente com os/as estudantes do ensino médio do (Ifal), com o apoio de um Professor Colaborador que foi essencial para a produção desta pesquisa. É compreensível que o contexto dos estudantes do Instituto Federal de Alagoas é singular ao contexto da maioria das escolas de ensino público do Estado de Alagoas, em alguma medida, no qual se insere maior parte dos/as estudantes pertencentes a esse nível de ensino, pois é sabido que o Instituto possibilita acesso a recursos (professores com formação de mestres e doutores, laboratórios, bibliotecas e afins), que nem sempre as outras instituições (escolas estaduais e/ou municipais) são contempladas. A prática de escrita e reescrita dos/das estudantes de um dos campi, cuja pesquisa fora desenvolvida, evidencia, pelo percentual de melhoria dos textos (5% em média de aprimoramento das produções), que o processo de retextualizar, desde que, com a orientação de um/a professor/a (Costa Val, 2006) com vistas a propósitos pré-definidos, se efetuado de modo oportuno, com a introdução de textos do gênero proposto (Antunes, 2013), assegura uma maior desenvoltura linguístico-textual nos processos de produção escrita. Os dados de nossa pesquisa são reveladores de tal alusão e se assenta em tal defesa.

Temos a necessária consciência de que o estudo em tela não contemplou toda pluralidade que o ensino público abrange, já que se limitou a analisar uma turma de um dos cursos do Ifal. É relevante a possibilidade de promover essa prática em outras salas de aulas e em outros contextos. Possibilitar a outros/as estudantes a oportunidade de se apropriarem dos

saberes de se produzir textos em toda sua diversidade. Que o ensino de Língua Portuguesa, por meio de textos, auxilie os/as estudantes, principalmente, das escolas públicas a entender o seu lugar no mundo, por intermédio da desautomatização e da concepção de conhecimento.

Portanto, a partir de tal discussão, reafirmamos o atendimento aos objetivos traçados inicialmente para a realização deste estudo; ao tempo em que reafirmamos, por fim, a necessidade de uma mediação pedagógica mais explícita, por parte do professor, tanto na solicitação da produção textual quanto na devolutiva de suas produções, a partir de critérios de correção pré-estabelecidos, de modo a possibilitar aos/às estudantes e maior manejo em práticas de reescrita textual, como é o caso dos processos nos quais se inserem a retextualização.

Está ação que se realizou em conjunto, entre uma professora em formação e um docente do ensino médio técnico do Ifal, promoveu aprendizagens que enriqueceram saberes, não somente, pelas melhorias obtidas nas técnicas de escritas textuais, por meio do movimento de reescrita de textos desenvolvidos pelos/as estudantes do curso de Eletrotécnica do Ifal. Mas também pela sua contribuição valorosa no processo formativo da docente em formação, já que, conforme Nóvoa (2019), a coletividade da profissão docente promove a formação da escola em todas as suas instâncias, vai da universidade ao chão da sala de aula e contempla todos que constituem o conceito de educação.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Povos Indígenas: conheça os direitos previstos na constituição.** 2017 Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/povos-indigenas-conheca-os-direitos-previstos-na-constituicao>>. Acesso em: 09 fev. 2023 (fragmento adaptado).
- ANDRÉ, Marli E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** - São Paulo: EPU, 1986.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Capítulo VIII dos índios. 1988 Disponível em: <[Constituição \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)> Acesso em 14 fev. 2023
- CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. **Análise textual-argumentativa de processos de retextualização:** um cotejo entre a produção oral e a escrita de alunos do curso médio técnico e alunos do proeja ensino médio. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2016. Disponível em <<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1361/1/An%C3%A1lise%20textual-argumentativa%20de%20processos%20de%20retextualiza%C3%A7%C3%A3o%20um%20cotejo%20entre%20a%20pro.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2023.
- CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. **O ensino da argumentação:** uma experiência didática com o artigo de opinião no Curso de Letras. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (PPGE). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2010. Disponível em <<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1321/1/O%20ensino%20da%20argumenta%C3%A7%C3%A3o%20uma%20experi%C3%Aancia%20did%C3%A1tica%20com%20o%20artigo%20de%20opini%C3%A3o%20no%20curso%20de%20letras.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2023.
- COSTA VAL, Maria das Graças. **Redação e textualidade.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.) **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

