



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP  
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

TRAJETÓRIAS ARGUMENTATIVAS NAS DISSERTAÇÕES ESCOLARES DO  
TIPO ENEM: VIVÊNCIAS (META)GENÉRICAS E REESCRITA COMO AÇÕES  
PEDAGÓGICAS

Kássia Paula e Silva

Brasília, 2023.



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP  
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

TRAJETÓRIAS ARGUMENTATIVAS NAS DISSERTAÇÕES ESCOLARES DO  
TIPO ENEM: VIVÊNCIAS (META)GENÉRICAS E REESCRITA COMO AÇÕES  
PEDAGÓGICAS

Kássia Paula e Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira

Brasília, 2023.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PK19t Paula e Silva, Kássia  
TRAJETÓRIAS ARGUMENTATIVAS NAS DISSERTAÇÕES ESCOLARES DO  
TIPO ENEM: VIVÊNCIAS (META)GENÉRICAS E REESCRITA COMO AÇÕES  
PEDAGÓGICAS / Kássia Paula e Silva; orientador Rodrigo  
Albuquerque Pereira. -- Brasília, 2023.  
112 p.

Dissertação(Mestrado em Linguística) -- Universidade de  
Brasília, 2023.

1. Gêneros discursivos. 2. Competência metagenérica. 3.  
Argumentação. 4. Reescrita. 5. Dissertação escolar. I.  
Albuquerque Pereira, Rodrigo, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus porque em mim existe, por ter me movido o impulso de vida nos dias tão sonhados para chegar a este trabalho e ter me sustentado nos dias difíceis durante esse percurso. Porque tudo Dele, por Ele e para Ele hoje e sempre.

Agradeço o amor e a compreensão dos meus filhos, Vinícius e Milena. Minha busca é por vocês, sobretudo. Quero crer que um dia lerão este trabalho e sentirão também instigados a correr ao encontro do que sonham. Neste dia, estarei para vocês, como estiveram por mim aqui.

Ao meu orientador, Rodrigo Albuquerque, agradeço todo empenho intelectual e pessoal para tornar possível a finalização desta pesquisa. Referência em Linguística textual dentro da UnB, tenho convicção de que estive muito bem amparada. Agradeço o olhar atento, a revisão com olhos de lince e toda a disposição para repensar caminhos teóricos, metodológicos e analíticos neste trabalho. Especialmente agradeço a paciência e a sensibilidade para me acolher em momentos de ansiedade. Sua contribuição foi imprescindível.

Gratidão a minha mãe, Maria, e a minha irmã Kélit. Mesmo sem entender meu objeto de estudo e minhas escolhas acadêmicas sei que esta pesquisa é motivo de orgulho para as duas.

A Mariana Gabos agradeço o apoio incondicional, inclusive cuidando da minha filha para que a mim pudesse ser possível tempo para estudo e descanso. Sobretudo agradeço à minha grande amiga por ter acreditado antes de todos que esta pesquisa nasceria.

Às amigas da CCB meu sentimento eterno de gratidão, por todas as orações, abraços acalentadores e palavras de incentivo. Nosso lema continua “é de uma, será de todas”. Somos filhas do Ide!

Aos amigos que encontrei como professora temporária do GDF meu muito obrigada por existirem em minha jornada no CEMEB. Achilles, Lílian, Karina, Marina, Pedro e Polly vocês para mim sempre tiveram palavras de incentivo. Disso me recordarei.

Às colegas do mestrado Júlia, Tati e Anna agradeço todas as trocas, construí junto de vocês a confiança necessária para persistir. Em especial sou grata a Anna, por ter sido minha principal fonte de apoio dentro da UnB, sempre tão generosa e solícita agradeço por ter atendido a todos os meus pedidos de ajuda e sobretudo por ter feito a adequação deste trabalho às normas da ABNT.

Agradeço à direção e vice-direção do Elefante Branco, escola onde trabalho e na qual foi possível a geração de dados desta pesquisa, obrigada por me permitirem estar com meus alunos e junto a eles construir esta pesquisa.

Aos meus alunos sou grata por existirem em mim, vocês são a causa de muitas das minhas insistências. Ao persistir entendo que nesse lugar são vocês que me fazem estar. Ao lado de vocês me redireciono sempre para o que eu quero ser.

Por fim e tão importante, agradeço ao amor que tem ressignificado muito em mim. Wanderson, nosso amor tem sido minha companhia. Obrigada por tudo, por sempre e por tanto. Você está em mim, nesse verbo conjugado na constância, na obstinação e no contínuo, todos revelando o jamais para o fim.

## RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar de que modo a argumentação, como atributo da competência metagenérica da dissertação escolar, pode ser ampliada em textos do tipo ENEM, a partir da vivência em uma sequência didática, com foco na manifestação de repertório sociocultural, por estudantes do Ensino Médio. Nesse percurso, almejo investigar, como objetivos específicos, de que modo o contato dos alunos do ensino médio com gêneros discursivos argumentativos contribui com as trajetórias argumentativas de seus textos; de que maneira a argumentação, como atributo da competência metagenérica da dissertação escolar, pode ser ampliada, a partir de orientações direta e indiretamente relacionadas ao processo de reescrita; e que ações pedagógicas podem ampliar as trajetórias argumentativas no gênero discursivo dissertação escolar, voltadas para a sensibilização dos alunos para a formação de repertório sociocultural. Tenho como base as concepções de gêneros discursivos ancoradas na perspectiva sócio-histórica e dialógica de Bakhtin (2010); na perspectiva sociorretórica, sócio-histórica e sociocultural de Miller (2012) e de Bazerman (2011); e na perspectiva interacionista e sociodiscursiva de Bronckart (2003). Discuto a noção de competência metagenérica, fundamentada sobretudo na proposição de Koch (2015a) e na reformulação por Albuquerque (2022); e penso a argumentação a partir de Aquino (2018) e de Plantin (2002). A abordagem da pesquisa é qualitativa, de cunho etnográfico, a qual, em sintonia com a abordagem sociointeracional, desvela o fator humano envolvido na produção de textos analisados e utiliza a ADC como metodologia que promove diferentes níveis de análises dentro do texto, pensados por meio do modelo tridimensional de Fairclough (2001). Este trabalho promove vivências com os gêneros argumentativos e o processo de reescrita textual como principais ações de pesquisa, viabilizadas por uma sequência didática, fundamentada na proposta de Dolz *et al.* (2004). As conclusões de minha pesquisa indicam que a construção de repertório sociocultural como elemento constitutivo da argumentação no gênero dissertação escolar foi devidamente explorada no corpus das quatro redações dessa pesquisa e que no desenrolar da geração de dados é possível entender que os estudantes refletem acerca dos próprios processos de (re)escrita: da produção inicial – passando pelos módulos – à produção final.

**Palavras-chave:** Gêneros discursivos; argumentação; repertório sociocultural.

## ABSTRACT

*This work aims to analyze how argumentation, as an attribute of the metageneric competence of the school dissertation, can be expanded in ENEM type texts, based on the experience of a didactic sequence, focused on the manifestation of sociocultural repertoire, by high school students. Along this path, my specific objectives are to investigate how high school students' contact with argumentative discourse genres contributes to the argumentative trajectories of their texts; how argumentation, as an attribute of the metageneric competence of the school essay, can be expanded, based on guidelines directly and indirectly related to the rewriting process; and what pedagogical actions can expand the argumentative trajectories in the school essay discursive genre, aimed at sensitizing students to the formation of a sociocultural repertoire. I base my research on the conceptions of discursive genres anchored in Bakhtin's (2010) socio-historical and dialogical perspective; Miller's (2012) and Bazerman's (2011) sociorhetorical, socio-historical and sociocultural perspective; and Bronckart's (2003) interactionist and sociodiscursive perspective. I discuss the notion of metageneric competence, based mainly on Koch's proposition (2015a) and the reformulation by Albuquerque (2022); and I think about argumentation based on Aquino (2018) and Plantin (2002). The research approach is qualitative, ethnographic, which, in line with the socio-interactional approach, unveils the human factor involved in the production of analyzed texts and uses CDA as a methodology that promotes different levels of analysis within the text, based on Fairclough's (2001) three-dimensional model. This work promotes experiences with argumentative genres and the process of textual rewriting as the main research actions, made possible by a didactic sequence based on the proposal by Dolz et al. (2004). The conclusions of my research indicate that the construction of sociocultural repertoire as a constitutive element of argumentation in the school dissertation genre was properly explored in the corpus of the four essays in this research and that in the course of data generation it is possible to understand that the students reflect on their own (re)writing processes: from the initial production - through the modules - to the final production.*

**Keywords:** *Discursive genres, argumentation, sociocultural repertoire.*

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b>	O modelo de Sequência Didática	<b>51</b>
------------------	--------------------------------	-----------

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b>	Objetivo geral	<b>9</b>
<b>Quadro 2:</b>	Objetivos específicos	<b>9</b>
<b>Quadro 3:</b>	Competências avaliadas no ENEM	<b>35</b>
<b>Quadro 4:</b>	Situações que levam à nota zero (ENEM)	<b>35</b>
<b>Quadro 5:</b>	Competência I	<b>37</b>
<b>Quadro 6:</b>	Competência II	<b>38</b>
<b>Quadro 7:</b>	Competência III	<b>38</b>
<b>Quadro 8:</b>	Competência IV	<b>38</b>
<b>Quadro 9:</b>	Competência V	<b>39</b>
<b>Quadro 10:</b>	Sequência Didática proposta	<b>68</b>

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	8
<b>CAPÍTULO 1 – GÊNEROS DISCURSIVOS E COMPETÊNCIA METAGENÉRICA NA (RE)ESCRITA DA DISSERTAÇÃO ESCOLAR</b> .....	11
1.1 Gêneros discursivos: enquadramento teórico.....	12
1.1.1 Principais perspectivas para o estudo dos gêneros discursivos.....	12
1.1.2 Conceção de gênero discursivo adotada nesta pesquisa.....	16
1.1.3 Impacto da noção de gêneros: gêneros para a dissertação escolar...	18
1.1.4 Conceito de competência metagenérica.....	23
1.2 Argumentação como atributo de competência metagenérica: pressupostos teóricos e reflexos em textos do tipo ENEM.....	27
1.3 Entre a escrita e a reescrita: vivências com distintos gêneros argumetativos nos módulos de sequência didática.....	48
<b>CAPÍTULO 2 – ENQUADRE, INSTRUMENTOS E AÇÕES DE PESQUISA</b> ..	53
2.1 Enquadre da pesquisa.....	54
2.2 Instrumentos de pesquisa.....	58
2.3 Ações de pesquisa.....	64
<b>CAPÍTULO 3 – A GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b> .....	71
3.1 Apresentando o contexto de aplicação da SD.....	71
3.2 Trajetórias argumentativas de dissertações do tipo ENEM e PAS: o repertório sociocultural.....	73
3.2.1 Maú: o desdobramento de repertórios ao longo de três parágrafos...	73
3.2.2 Garibaldi: de sentenças abstratas para argumentos concretos.....	77
3.2.3 Japuaçu: inserção de repertório e retirada de sentenças genéricas ..	82
3.2.4 Anumará: supressão de repertório e troca de conectivo.....	87
3.3 Ensaçando (novas) trajetórias pedagógicas.....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	100
<b>Apêndice I</b> .....	104
<b>Apêndice II</b> .....	110

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa nasce pelo interesse em estudar processos de escrita. Como corretora de redação por mais de cinco anos, senti-me instigada a realizar pesquisa que investigasse o impacto da reescrita no aprimoramento da escrita do estudante, pois sempre que tive a oportunidade de orientar uma reescrita, a segunda versão do texto se apresentava consideravelmente melhor do que a primeira, tanto em termos de adequação gramatical, quanto na eficácia do potencial comunicativo dos textos. A prática vigente nas salas de aula das escolas tanto públicas quanto particulares é a correção dos textos, sem a sua reescrita orientada. Em meu tempo de professora, percebi que essa reescrita orientada colaborava no crescimento do texto do aluno, por isso entendo neste trabalho a reescrita como principal ação pedagógica nas aulas de produção textual.

Entendo que as reflexões construídas aqui são pertinentes e se justificam tanto pela escassez de debate na área quanto pela relevância do estudo. Ainda que haja uma série de trabalhos que discutem reescrita, considero que da perspectiva que resolvo falar, contribuo com o debate de maneira singular, porque mostro o repertório sociocultural como elemento que constrói a argumentação nas dissertações escolares e que essa argumentação é atributo da competência metagenérica sobre esse gênero em questão, isso sendo possível por meio da reescrita orientada.

Adicionalmente, avalio que a metodologia das sequências didáticas propostas por Dolz *et al.* (2004) oportuniza, para além da reflexividade das ações de escrita e de reescrita, vivências pedagógicas nos módulos de ensino, os quais se voltam para a ampliação das competências linguístico-discursivas em gêneros socioculturalmente situados. Nesse sentido, o ensino se torna ativo, situando o estudante no centro, a fim de que este possa, a partir da mediação do professor, tomar decisões que tornem o seu texto metagenericamente mais adequado.

O propósito dessa pesquisa se justifica em função do objetivo de discutir um estudo do gênero dissertação escolar que promova mais a sua vivência e menos o seu ensino no contexto escolar (Albuquerque, 2017) e, com isso, desconstruir o ensino mecanizado de produção de textos que se opera

atualmente no ensino público. O presente trabalho é impulsionado pelo ideal de ensino de leitura e produção textual que vá ao encontro do comprometimento com o desenvolvimento não só da competência comunicativa dos alunos (Travaglia, 2011), mas da competência interacional, a fim de que tais estudantes passem a enxergar o texto nas dimensões sociocognitiva, acional e pragmática. Mesmo no caso da dissertação escolar, que assume propósitos meramente avaliativos, imagino que seja salutar a proposição de tarefas ancoradas nas práticas socioculturais em que os estudantes, de algum modo, se inscrevam.

Com base nessa motivação e nessa justificativa, esta pesquisa se apresenta os seguintes objetivos:

#### **Quadro 1:** Objetivo geral

<b>OBJETIVO GERAL:</b>
Analisar de que modo a argumentação, como atributo da competência metagenérica da dissertação escolar, pode ser ampliada em textos do tipo ENEM, a partir da reescrita e do estudo do uso de repertório sociocultural por estudantes do Ensino Médio.

Fonte: Autoria própria.

#### **Quadro 2:** Objetivos específicos

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b>
(i) Investigar como o contato dos alunos do ensino médio com gêneros discursivos argumentativos contribui com as trajetórias argumentativas de seus textos;
(ii) Avaliar como a argumentação, como atributo da competência metagenérica da dissertação escolar, pode ser ampliada, a partir de orientações direta e indiretamente relacionadas ao processo de reescrita;
(iii) Defender a metodologia de sequências didáticas proposta por Dolz <i>et al.</i> (2004) como um caminho pedagógico que torna possível ampliar as trajetórias argumentativas no gênero dissertação escolar, sensibilizar os alunos para a formação de repertório sociocultural e incentivar escritas socialmente motivadas.

Fonte: Autoria própria.

No primeiro capítulo desta pesquisa, discutirei o enquadramento teórico dos gêneros ao qual me filio, tendo como base as concepções de gêneros discursivos ancoradas na perspectiva sócio-histórica e dialógica (Bakhtin, 2010); na perspectiva sociorretórica, sócio-histórica e sociocultural (Miller, 2012; Bazerman, 2011); e na perspectiva interacionista e sociodiscursiva (Bronckart,

2003). Proponho – de igual modo – a reflexão sobre a noção de competência metagenérica, fundamentada sobretudo na teoria de Koch (2015a) e redimensionada por Albuquerque (2022), e sobre a argumentação como atributo da competência metagenérica da dissertação escolar. Para finalizar o capítulo, abordarei as vivências com os gêneros argumentativos e o processo de reescrita textual para entender como as práticas pedagógicas abordadas aqui as quais envolvem argumentação podem auxiliar no processo de (re)escrita.

No capítulo metodológico, faço o enquadre da pesquisa, situando-a em uma abordagem qualitativa, justificada no interesse da pesquisa em ser instrumento de intervenção para aprimoramento da habilidade de escrita dos alunos no gênero estudado. Neste capítulo também esclareço os instrumentos de pesquisa empreendidos para a análise dos textos dos colaboradores e suas reflexões resultantes da participação na pesquisa. Ressalto a análise dos textos à luz da ADC, dando foco no modelo tridimensional (prática social, prática discursiva e texto) de Fairclough (2001) e na análise de discurso textualmente orientada, com base em Fairclough (2012) e em Resende e Ramalho (2004). Destaco como instrumentos para a geração de dados da pesquisa a entrevista semiestruturada e a observação participante (à luz da etnografia), produzidas com os colaboradores e por meio das minhas próprias percepções como pesquisadora, reflexões embasadas teoricamente em Angrosino (2009).

Para finalizar o capítulo metodológico, discuto as questões metodológicas que envolvem a aplicação da sequência didática (doravante SD), construída nos moldes de Dolz *et al.* (2004) e escrevo sobre as ações de pesquisa, possíveis por meio dessa sequência didática.

No terceiro e último capítulo realizo a geração dos dados a partir da proposição da referida sequência didática, apresentando o contexto e as condições de aplicação dessa SD. Trago também para análise o uso do repertório sociocultural em um *corpus* de quatro redações e de entrevistas com discentes para refletir sobre as trajetórias argumentativas de dissertações do tipo ENEM.

Nas considerações finais, reflito sobre as ações pedagógicas para a promoção da argumentação como atributo da competência metagenérica na dissertação escolar do tipo ENEM.

## **CAPÍTULO 1 – GÊNEROS DISCURSIVOS E COMPETÊNCIA METAGENÉRICA NA (RE)ESCRITA DA DISSERTAÇÃO ESCOLAR**

Os gêneros discursivos não são textos materializados, eles enquadram a nossa forma de agir no mundo. Assumo que os textos, os quais transcendem a materialidade textual, se vinculam a determinados gêneros. É por meio dos gêneros que nossas ações podem ser concretizadas e entendidas. Eles são tão múltiplos e vários como a própria atividade humana, e, apesar disso, carregam similaridades na forma e na função que permitem ao usuário da língua entender o funcionamento genérico dos textos a que são expostos. Essa compreensão ajuda a formar o repertório em dado(s) gênero(s) e a desenvolver a competência metagenérica. Em vista da importância dessa competência para o processo de escrita, neste trabalho defendo ações pedagógicas pautadas pela vivência com gêneros argumentativos e processos de reescrita para ampliação das trajetórias argumentativas na dissertação escolar a partir da perspectiva da argumentação como atributo da competência metagenérica do gênero dissertação escolar do tipo ENEM.

Em busca desse caminho, discutirei na primeira seção o enquadramento teórico dos gêneros ao qual me filio, tendo como base as concepções de gêneros discursivos ancoradas na perspectiva sócio-histórica e dialógica de Bakhtin (2010); na perspectiva sociorretórica, sócio-histórica e cultural de Miller (2012) e Bazerman (2011); e na perspectiva interacionista e sociodiscursiva de Bronckart (2003). Nesta seção também discuto a noção de competência metagenérica, fundamentada sobretudo na teoria de Koch (2015a) e redimensionada por Albuquerque (2022). Na segunda seção refletirei sobre a argumentação como atributo da competência metagenérica da dissertação escolar, analisando a argumentação como um atributo que compõe essa competência. Na terceira e última seção deste capítulo abordarei as vivências com os gêneros argumentativos e o processo de reescrita textual. Meu propósito é a compreensão de como as práticas pedagógicas abordadas na pesquisa que envolvem argumentação podem auxiliar no processo de (re)escrita. Tais ações pedagógicas são viabilizadas por meio do uso de uma sequência didática, fundamentada na proposta de Dolz *et al.* (2004), a qual será conceituada aqui e detalhada como instrumento para a geração de dados no capítulo metodológico.

## 1.1 Gêneros discursivos: enquadramento teórico

Nesta seção, faço uma breve revisão de literatura acerca das principais perspectivas para o estudo dos gêneros discursivos para, na sequência, focalizar a concepção de gênero discursivo adotada nesta pesquisa. A partir desse enquadre teórico, discuto o impacto da noção de gêneros discursivos para o gênero dissertação escolar em exames avaliativos, como o ENEM e o PAS, a fim de, por fim, tratar do conceito de competência metagenérica. O exame PAS também é mencionado, pois os estudantes colaboradores desta pesquisa estudavam para a referida prova no momento da geração de dados, o que permitiu em alguns casos uma interlocução entre as dissertações argumentativas dos dois exames. Essa é uma questão mais bem explorada nos capítulos metodológico e analítico.

### 1.1.1 Principais perspectivas para o estudo dos gêneros discursivos

Nesta subseção, discuto a noção de gêneros discursivos e as principais perspectivas para o estudo desse campo teórico. Para iniciar, antes é preciso fazer um recorte temporal e me projetar frente às posturas teóricas sobre gêneros assumidas a partir do século XX, visto que é a partir desse período que os gêneros são estudados como uma prática social, de acordo com Motta-Roth (2008).

Destaco que os principais autores que serão abordados são aqueles que concebem o estudo dos gêneros a partir de uma perspectiva sócio-histórica e dialógica, da qual o exemplo mais representativo é Bakhtin, pois, como salienta Marcuschi (2008, p. 152), tal autor é “uma espécie de bom senso teórico em relação à concepção de linguagem”. Além desse teórico, essa pesquisa se ocupa também dos que estão situados em uma perspectiva sociorretórica e sócio-histórica, como Miller e Bazerman, os quais estão vinculados a uma noção de gênero que reflete as organização social e as relações de poder. Trato também daqueles que, situados em perspectivas sociorretóricas e sociointeracionistas, refletem sobre os gêneros a partir de um caráter etnográfico, de uma vinculação psicológica embasada nos fundamentos de Vygotsky e na visão de gênero como

atividade social, tal como concebem, respectivamente, Bhatia, Swales e Bronckart.

O ponto em comum entre os autores do referido recorte temporal é, conforme Motta-Roth (2008, p. 343), “a análise de textos em seu conteúdo temático, organização retórica e formas linguísticas, em função dos objetivos comunicativos compartilhados por pessoas envolvidas em atividades sociais em contextos culturais específicos”. Ainda assim, há enfoques em diferentes aspectos da linguagem, o que faz com que Bhatia (2004 *apud* Motta-Roth, 2008, p. 344) identifique três fases cronológicas distintas no estudo do texto escrito. A saber são elas:

- Primeira fase (estudos entre as décadas de 1960 e 1980): focalizavam a textualidade e a estrutura léxico-gramatical.
- Segunda fase (entre os anos 1980 e 1990): maior ênfase nos aspectos macroestruturais do que no contexto. Segundo Motta-Roth (2008), essa fase é muito significativa para a teorização de gêneros porque dela surgem teorias de gênero sobre textos institucionalizados.
- Terceira fase (final dos anos 1990 e início de 2000): enfoque nos gêneros discursivos, com o destaque para as ideias de Bakhtin, pois nessa fase a contextualização do discurso é posta em relevo.

É necessário ainda explicar quatro tendências teóricas, sistematizadas por Motta-Roth (2008), que se revelaram dentro da segunda fase, mais conhecidas como escolas. A primeira, denominada escola britânica de ESP, focaliza os textos organizados por propriedades formais e por propósitos comunicativos situados contextualmente, representada por autores como Bhatia e Swales. A segunda, escola americana da nova retórica ou sócio-retórica, tem interesse nos contextos sociais e nos atos de fala realizados pelos gêneros, representada por Miller e Bazerman. A terceira tendência de estudo, classificada como escola sistêmico-funcional de Sydney, focaliza as funções desempenhadas pela léxico-gramática nos contextos sociais, tendo Halliday e Hasan como principais representantes. A última tendência, identificada como escola suíça, é fortemente influenciada pelo interacionismo sociodiscursivo (ISD) e pelo trabalho do Círculo de estudos de Vygotsky, preocupando-se, principalmente, com a construção de novos sentidos nas relações sociais.

Para o enquadramento teórico deste trabalho interessam mais as reflexões advindas da segunda e da terceira fases do estudo do texto porque, de acordo com Motta-Roth (2008), aliados à influência do ISD, constituem um

arcabouço teórico sobre gêneros no Brasil, o qual orienta, inclusive, a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre a temática no país. Os PCNs, em tempo, se orientam por uma perspectiva social da linguagem e dão ênfase ao trabalho com gêneros discursivos no contexto escolar, priorizando práticas de leitura e escrita nas quais os alunos constroem os sentidos a partir dos gêneros. Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, converge com o tratamento dos gêneros adotado pelos PCNs:

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 1996, p. 67).

Complementando o enquadre da teoria sobre os gêneros, trago uma síntese que Marcuschi (2008) elabora sobre as principais perspectivas teóricas empreendidas internacionalmente. De acordo com o autor (2008, p. 152-153), há, pelo menos, sete perspectivas teóricas, a saber: sócio-histórica e dialógica; comunicativa; sistêmico-funcional; sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua; interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para língua materna; análise crítica; sociorretórica/sócio-histórica e cultural.

Para a fundamentação teórica desta pesquisa, assumi, como mais relevantes, quatro dessas perspectivas, as quais estão em consonância com a noção sociointeracional de língua aqui adotada. O primeiro autor destacado é Bakhtin, que, situado na perspectiva sócio-histórica e dialógica, teve seus escritos sobre gêneros discursivos como referência básica para qualquer estudo que se dedique ao assunto. Em *Estética da Criação Verbal* (2010), Bakhtin lançou as bases para a discussão de gêneros a partir de uma perspectiva social da língua. Nessa obra, o autor (2010) discute a noção de gêneros primários e secundários, que marca profundamente o trabalho com gêneros nos

documentos oficiais, tais como os PCNs e a BNCC, os quais orientam que o ensino deve partir da vivência com os gêneros familiares aos alunos (primários), a fim de refiná-los e chegar ao estudo dos gêneros secundários na sala de aula, para que os alunos possam entender não só a composição formal do gênero, mas sobretudo sua função social.

Já da perspectiva sociorretórica e sócio-histórica trago para discussão as teorias de Miller (2012) e Bazerman (2011). Os autores estão situados em uma vertente de estudos dos gêneros que tem sobre eles uma visão histórica, entendendo-os como catalisadores da organização social e das relações de poder. A primeira defende que “uma definição retoricamente válida de gênero precisa estar centrada não na substância ou na forma de discurso, mas na ação usada para sua realização” (Miller, 2012, p. 22). Essa visão está intimamente ligada à concepção de que os gêneros estão atrelados às suas instituições produtoras, o que faz com que a autora (2012, p. 39) argumente que “é um meio retórico para a mediação das intenções privadas e da exigência social”, concluindo ser o gênero “motivador ao ligar o privado com o público, o singular com o recorrente”.

Em sintonia com essa visão dos gêneros revestidos pela organização social, Bazerman (2011, p. 21) destaca que os gêneros discursivos tipificam acentuadamente estruturas sociais e “criam fatos sociais que afetam as ações, direitos e deveres das pessoas”. Justamente em virtude disso, o autor (2011) chama a atenção para o fato de que entender os atos e os fatos criados pelos textos colabora para a redefinição de atividades comunicativas que não cumprem seu papel. Nesse sentido, o autor (2011) destaca que é através dos gêneros que os atos e os fatos são criados.

Da perspectiva interacionista e sociodiscursiva, destaco o autor Bronckart (2003). Vinculado a um caráter psicolinguístico ligado ao sociointeracionismo, esse teórico (2003, p. 56), discorrendo sobre tipos de gêneros, argumenta que

Deveriam ser distinguidos em particular os critérios propriamente psicológicos (que dizem respeito ao tipo de ação engajada e ao tipo de processos cognitivos mobilizados), os critérios languageiros (que dizem respeito às decisões que todo locutor deve tomar para realizar um ato de produção verbal) e os critérios linguísticos (que dizem respeito às decisões a serem tomadas para realizar concretamente um texto no quadro das

restrições de uma dada língua natural).

A vertente sociointeracionista de que Bronckart faz parte vê a linguagem como o instrumento fundador e organizador do funcionamento humano. De modo geral, o autor compreende os gêneros como instrumentos semióticos complexos, que materializam ações de linguagem, permitindo a comunicação através dos textos.

### 1.1.2 Concepção de gênero discursivo adotada nesta pesquisa

Discutida a noção de gêneros discursivos e situadas as principais vertentes de estudos de gêneros, posiciono-me quanto ao enquadre teórico empreendido no curso dessa escrita. Aqui adoto uma perspectiva social da linguagem e, portanto, sobre os gêneros, firmando-me pelo entendimento de dois pontos consensuais nos estudos teóricos apresentados, conforme propõe Motta-Roth (2008, p. 350): (a) gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais e (b) gêneros são recorrentes como ações discursivas e, justamente por isso, têm certo grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo.

Sobre o primeiro ponto, minha filiação a essa concepção de gênero que se associa às atividades sociais também encontra sustentação em Marcuschi (2010, p. 8):

[...] gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais [...].

Essa conceituação indica o caráter flexível e criativo que se reveste a construção dos gêneros. Por estarem em consonância com as necessidades e as atividades socioculturais são tão múltiplos e dinâmicos como elas mesmas podem ser. Para Bakhtin (2010), cada enunciado é constituído dos elementos conteúdo temático, estilo e construção composicional, os quais estão de forma

indissociáveis ligados à especificidade de um determinado campo da comunicação. O filósofo (2010) argumenta, ainda, que esses campos elaboram seus gêneros do discurso, identificados como tipos relativamente estáveis de enunciados, mas destaca que, justamente por serem inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana, os gêneros são infinitos e modificados/construídos pelo desenvolvimento e pela complexidade de dado campo. Essa concepção de Bakhtin é a sustentação basilar deste trabalho, e é nessa direção que caminha nossa compreensão do que deve ser o tratamento escolar desse assunto: imprescindível à interação humana, pela qual e na qual se viabiliza a comunicação, com maior foco na relativa estabilidade do construto (Fiorin, 2016), no viés dinâmico da produção (Faraco, 2009), e na articulação entre aquilo que é cognitivamente possível e previsível (Albuquerque, 2017).

Dito isso, vejamos nas reflexões de Bazerman (2011) como os textos organizam a vida humana. Para o autor (2011, p. 22),

Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um fato social. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou gêneros, que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas.

Bazerman (2011) destaca ainda que os diferentes tipos de textos formam “conjuntos de gêneros dentro de sistemas de gêneros”, os quais constituem os “sistemas de atividades humanas”. Essa é uma ressalva que indica como os gêneros conduzem a atividade humana, pois, muito além de tipificar a forma textual, eles “dão forma às atividades sociais”.

Em contrapartida, conforme Machado (2005, p. 250), os gêneros também são moldados pelas atividades sociais, haja vista que,

No decorrer da história, no quadro das atividades sociais, foram e são produzidas determinadas formas comunicativas que, estabilizando-se de forma mais ou menos forte, constituem os gêneros de textos. A diferenciação das esferas de atividade teria levado – e leva – a uma constante diferenciação dos gêneros de textos próprios de cada uma dessas esferas.

Para a autora (2005), os gêneros são ferramentas semióticas complexas

através das quais o sujeito se comunica, participando das atividades sociais de linguagem. No entanto, quase sempre esse sujeito, frente às diferentes ações de linguagem, também adapta o gênero à situação comunicativa em que está imerso. Assim, o gênero, dada a sua constituição fluida, flexível e plástica, é reformulado pelas ações de linguagem.

Portanto, aqui concebo que gênero é construído e moldado pelas distintas atividades humanas, bem como encapsula atos e fatos ligados a tais atividades, conforme elucidam Bazerman (2011) e Miller (2012). Além disso, ancorada pela fundamentação sociointeracional, considero os usos da língua como práticas sociais e os gêneros como seus resultados, tal como Bronckart (2003). Valho-me, ainda, da abordagem dialógica de Bakhtin (2010), que considera o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo como elementos organizadores dos gêneros; bem como focaliza a relativa estabilidade do construto. Sendo assim, proponho que, no ensino, seja dado foco às propriedades dinâmicas da noção de gênero, como decorrentes das distintas atividades humanas, e às inúmeras possibilidades de manifestação estilística em alinhamento com as expectativas (meta)genéricas.

### 1.1.3 Impacto da noção de gêneros para a dissertação escolar

É de se esperar uma coerência entre a noção de gêneros que fundamenta o que preceituam os documentos oficiais, tais como os PCNs e a BNCC, sobre o ensino de leitura e de produção textual, e o próprio ensino de texto na escola. Entretanto nesse assunto é possível verificar certa divergência entre a teoria e a prática. Apesar de os referidos documentos, que são diretrizes no ensino de língua materna, assumirem “a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem”, de maneira a estabelecer relação dos “textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 1996, p. 67), os exames formais que avaliam as redações dos alunos para o ingresso no ensino superior, mais precisamente o ENEM e o PAS, exigem a escrita de um gênero que só existe no contexto escolar, com a finalidade exclusiva de aferir a habilidade de escrita do autor, objetivando sua avaliação.

A respeito da artificialidade do gênero dissertação escolar formato ENEM, destaco as considerações de Albuquerque e Souza (2022) sobre o assunto. Os autores discutem que esse é um “gênero que se dissocia de uma demanda, efetivamente, social, desvinculando-se, assim, das práticas socioculturais do/a produtor/a do texto” (Albuquerque; Souza, 2022, p. 167) e que, justamente por essa demanda avaliativa, os conhecimentos aferidos “se inscrevem, muitas vezes, no domínio de regras da gramática normativa e de universais idealizados de textualidade e argumentação” (Albuquerque; Souza, 2022, p. 168).

Por isso, os autores defendem a emergência da dissertação escolar como gênero discursivo, muito diferente da abordagem simplista feita atualmente em grande parte das escolas, a fim de que haja no ensino do gênero “um propósito social mais amplo de uso da linguagem”, que supere essa funcionalidade avaliativa. Albuquerque e Souza (2022, p. 169) advertem que

esse gênero – e sua decorrente prática sociocultural – tem colaborado para a propagação de práticas pedagógicas em que injunção e autoria, em perspectiva inversamente proporcional, resultam práticas de escrita mais formulaicas/universalistas e menos sociais/protagonistas.

Importante notar que os autores destacam o limbo em que se encontra a posição discursiva do gênero, visto que é restrita sua projeção social, mas tem presença garantida em diferentes exames, tais como o ENEM e o PAS, discutidos nesta pesquisa, o PAS em menor grau, obviamente. No entanto, Albuquerque e Souza (2022, p. 170) não deixam de localizar que a dissertação escolar objeto da avaliação do ENEM trata-se de um gênero discursivo escolar, que não existe fora desse contexto e que

sua artificialidade tanto reduz o ato de escrever a pura injunção quanto, em decorrência disso, deixa de abrir espaço para a manifestação subjetiva e autoral, dado que o texto produzido não se vincularia a reais demandas sociais do gênero a que o texto pertenceria.

É, portanto, imprescindível destacar que para os autores esse “investimento na prática social” no contexto de ensino de produção textual permite a defesa de que

as práticas de escrita deveriam (i) desenvolver competências de escrita e práticas pedagógicas socialmente situadas; (ii) se vincular a dado gênero discursivo e propiciar a ampliação da competência metagenérica; (iii) possibilitar o ensino da argumentação inscrita em seu gênero discursivo; (iv) equilibrar autoria/criatividade e demandas (meta)genéricas; (v) ampliar multiletramentos, leituras de mundo e múltiplas formas de se construírem sentidos (multimodalidade); e (vi) oferecer propostas subleares, disruptivas que fomentem espaços de educação como prática de liberdade. (Albuquerque; Souza, 2022, p. 173).

Portanto resgato que aliado ao descompasso entre a concepção de gênero presente nas diretrizes oficiais para o ensino no país, as quais tratam desse investimento na prática social no ensino de texto, há ainda esse trabalho precário que ocorre nas aulas de produção textual, pois o ensino de texto ocorre, salvo raras exceções, sem estabelecer a relação entre o texto, os contextos de produção e de circulação, e as habilidades de significação a partir da escrita, detendo-se muitas vezes apenas à finalidade avaliativa e a critérios gramaticais (Köche, 2002).

Tendo como base as reflexões de Marcuschi (2011), entendo que os gêneros são reformulados pela ação de linguagem, em função da dinamicidade que há neles, haja vista que se renovam, adaptando-se e multiplicando-se de acordo com a demanda social. Projetando esse conceito para a discussão que se pretende construir nesta pesquisa, há de se pensar que a vivência dos gêneros, usando as reflexões de Albuquerque (2017), no contexto escolar deve levar em conta as atividades sociais geradoras dos gêneros nas aulas de produção textual para que a escrita dos alunos seja socialmente motivada. Hoje é possível que os alunos sejam levados a escrever, em termos de quantidade, um gênero mais presente no contexto atual (como o e-mail, por exemplo) – ao passo que escrevam, cada vez menos, em gêneros que se tornaram obsoletos. No entanto, deixar de refletir com esses escritores sobre o caráter social dessa atividade de correio eletrônico é negar a eles uma compreensão mais ampla do próprio gênero em questão.

Além disso, pensando nessa questão dos gêneros em função da demanda social, podemos perceber a mudança que se operou nos últimos anos na forma de avaliar a produção escrita do aluno para seu ingresso em universidades públicas e privadas, haja vista que ambas utilizam a nota do

ENEM para a seleção dos estudantes. Hoje, em virtude do acesso mais democratizado ao ensino superior, a tendência é tornar a avaliação do candidato o mais imparcial possível. Na tentativa de atingir esse propósito, a dissertação escolar é pensada e imposta como único modelo de produção textual adotado pelo ENEM e principal gênero proposto no PAS, por uma idealizada e hipotética objetividade que o gênero possa veicular. Assim não há mais espaço, na composição da proposta de redação, para gêneros que possibilitem a expressão da subjetividade do aluno, pois, de acordo com a pretensão equivocada de objetividade, isso daria margem a uma avaliação também subjetiva. Antes os vestibulares de todo o país contemplavam os mais diversos gêneros na proposta de redação, de contos e crônicas (linguagem mais literária) até editoriais de revistas (linguagem mais informativa e não menos subjetiva). Atualmente, os gêneros discursivos pertencentes ao universo narrativo perderam espaço nos exames avaliativos. Avalio que uma das explicações para essa substituição seja a concepção de que tais gêneros veiculam a subjetividade do estudante, o que, portanto, tornaria a avaliação mais subjetiva e mais parcial para as avaliações formais de ingresso aos cursos de nível superior.

Como já mencionado, atualmente o ENEM formula para todos os exames uma proposta de redação que solicita o gênero dissertação escolar. Para fins de correção, o estudante é mais bem avaliado quando reúne argumentos baseados em posições já fundamentadas sobre o assunto que não seja a sua própria, o chamado argumento de autoridade. No entanto, é preciso refletir sobre essa avaliação, que põe em relevo a valoração de comportamentos linguísticos que estão desconectados das circunstâncias socioculturais de produção, o que faz com que o texto não seja autoral, mas apenas reprodutor de fórmulas textuais de sucesso nos exames, fato explorado com bastante perspicácia pelas empresas de venda de cursos preparatórios para tais exames.

Essa demanda de evitar a subjetividade do autor nas provas discursivas, além de focalizar um gênero em detrimento de outros relevantes ao contexto sociocomunicativo dos estudantes, decorre das exigências para a construção da proposta de intervenção no texto. A título de exemplo, pensemos na questão do respeito aos direitos humanos na composição da proposta pelo aluno, como um critério pertinente para selecionar candidatos que fundamentem o próprio posicionamento em argumentos sólidos, longe de falácias e radicalismos. Ainda

nesse caso hipotético, notamos que a avaliação, para atender ao formalismo da objetividade, considera como desrespeito aos direitos humanos prioritariamente aquilo que está fundamentado em princípios estabelecidos em documentos que possuem força de lei. Portanto, para o examinador, essa avaliação não passaria por seu julgamento subjetivo porque considera principalmente comportamentos que podem ser considerados crimes de acordo com o Código Penal Brasileiro.

É perceptível, entretanto, uma tendência em relativizar essa consideração do que seja desrespeito aos direitos humanos. Em certames anteriores a 2022, por exemplo, era considerado desrespeito aos direitos humanos a defesa da pena de morte no Brasil como punição a crimes hediondos, a partir de 2022 isso já não mais é considerado desrespeito aos direitos humanos, conforme é possível conferir na cartilha do participante no site do INEP. Essa relativização ocorre, a meu ver, em função do esforço da avaliação do ENEM para se inscrever em uma agenda de debate sobre temas socialmente relevantes não apenas no país, mas em contextos internacionais, haja vista o mundo globalizado em que os estudantes estão inseridos.

Por isso também se verifica que a defesa ao aborto em situações diversas das que estão tipificadas em lei passou a não ser considerada desrespeito aos direitos humanos, em função da urgência apresentada em contexto mundial do debate sobre questões de gênero que perpassam o respeito aos corpos das mulheres. Dessa maneira, entendo que a agenda de temas socialmente relevantes passa a relativizar a compreensão do que seja desrespeito aos direitos humanos. Assim, ainda que sejam questões problemáticas na legislação do país, são, sobretudo, temas importantes de serem debatidos em uma avaliação formal, como o ENEM.

Sobre isso, é importante destacar que o ENEM mobiliza debate acerca de temas sociais, mas que somente isso não garante que o gênero seja tratado socialmente. A proposta de intervenção, sem dúvida, favorece a construção de um posicionamento autoral frente a uma problemática situada em contextos sociais de debate relevantes e, por vezes, urgentes. Contudo, se ela fosse, de fato, veiculada em um gênero discursivo de produção e de circulação social mais ampla (como, por exemplo, uma carta de reclamação), a prática social e a cena genérica seriam socioculturalmente mobilizadas, de modo a se manter coerência com a situação vivenciada. Nesse sentido, a intervenção ficaria até mais

legítima, pois há não só uma causa social, mas principalmente uma motivação contextual e empírica (uma situação social) que justifique essa produção textual.

A prova discursiva do PAS, certame que em alguma medida também foi objeto de minhas análises, seleciona em alguns anos gêneros pertencentes à tipologia narrativa e se configura com uma proposta mais diversificada do que a do ENEM, porém não deixa de avaliar, com mais frequência, a partir do gênero dissertação escolar. Com parâmetros delimitados de forma bastante rigorosa, como ocorre no ENEM, também se configura com uma avaliação discursiva que não está em sintonia com as demandas sociais dos alunos, visto que, uma vez mais, a demanda social é apenas avaliativa.

Portanto, é possível concluir que a noção de gêneros refletida nos exames formais coloca em relevo, sobretudo, a função avaliativa das produções textuais, levando os alunos a argumentarem em suas dissertações escolares voltados para a função social de evidenciar (in)sucesso na escrita e, por conseguinte, de estabelecer entre os candidatos um *ranking*. Perde-se, com essa configuração, reflexões muito pertinentes ao desenvolvimento de habilidades de escrita (tanto para comunicar quanto para interagir), quando ao aluno não é ofertado a fruição do gênero para uma demanda verdadeiramente social, ligada a questões menos prescritivas, menos impositivas, mais socioculturais e mais criativas.

#### 1.1.4 Conceito de competência metagenérica

Para discorrer sobre um conceito muito caro a esse trabalho, voltemos ao segundo ponto de convergência dos estudos apresentados sobre gêneros, aquele que trata da relativa estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo dos gêneros. Nota-se que o 'relativa' é muito mais importante do que o 'estabilidade', pois, com isso, Bakhtin (2010) está afirmando que os gêneros não são estáveis, por razões históricas e estilísticas, mas que há certa estabilidade. Em razão disso, retomo aqui a teoria de Bakhtin (2010) no que diz respeito à compreensão muito difundida no meio acadêmico de que os gêneros têm formas mais ou menos "estáveis". É em virtude dessa relativa estabilidade dos gêneros que a comunicação humana se efetiva.

Tal relativa estabilidade a que se refere o autor (2010) nos permite afirmar que, longe de serem pura invenção particular de cada falante, os gêneros são

“formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”, e que novos gêneros não surgem simplesmente da imaginação de alguém, mas se ancoram a gêneros já existentes, como afirma Marcuschi (2010, p. 26).

Essa relativa estabilidade permite ao sujeito construir esquemas cognitivos quando em contato com leitura e escrita em determinado gênero e internalizar seu funcionamento genérico, conforme postula Albuquerque (2017). Para o autor (2017, p. 175), tal internalização “colabora com futuras experiências socioculturais de leitura e escrita do gênero” e essas experiências, por sua vez, formam os esquemas cognitivos desse gênero e esses esquemas “tornam o sujeito leitor/autor mais competente na leitura/escrita do gênero”. Esse processo, denominado pelo autor de “cíclico”, é denominado competência metagenérica.

Koch e Elias (2012) ainda resgatam que o início do debate sobre competência metagenérica está nos escritos de Bakhtin (2010, p. 283), dado que o filósofo russo preconiza que “aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras”. No Brasil, no entanto, é com os estudos de Koch (2015a) que o conceito de competência metagenérica ganha destaque. Albuquerque (2022) chama a atenção que, para a autora (2015a), em trabalhos que desenvolve sozinha como também outros em parceria, a competência metagenérica do falante está relacionada tanto com as relações intertextuais estabelecidas pelos gêneros e percebidas por eles quanto pelo conhecimento deles sobre quando utilizar esses gêneros.

Para Koch e Elias (2012, p. 54), ao longo da vida, os falantes constroem uma competência metagenérica, a qual se refere “ao conhecimento dos gêneros textuais, sua caracterização e função”. As autoras (2012) argumentam que essa competência permite, além de reconhecer os diferentes gêneros, identificar as práticas sociais das quais esses emergem. Tal competência permite uma adequação textual frente às situações comunicativas das quais os falantes participam. Justamente em função disso, “não contamos piada em velório, nem cantamos hino do nosso time de futebol em uma conferência acadêmica” (Koch; Elias, 2012, p. 53). Em outro escrito, Koch (2015a) ressalta, inclusive, que a competência metagenérica, além de orientar a leitura e compreensão de textos, é fio condutor para a produção escrita, constatação de que me valho com muito proveito nesse trabalho no qual discuto um gênero que se materializa na escrita.

A reflexão sobre competência metagenérica é basilar e norteadora nessa pesquisa, pois meu propósito é defender que o trabalho com gêneros no contexto escolar deve colaborar na construção da competência metagenérica do aluno, especialmente em sua construção no gênero dissertação escolar, meu recorte de investigação, tendo em vista que discutirei o ensino de produção textual focalizado nas dissertações escolares do tipo ENEM e, em alguma medida, também PAS<sup>1</sup>. Tais dissertações guardam semelhanças na forma, mas apresentam significativas diferenças na construção argumentativa, uma vez que, enquanto em uma encontramos uma proposta de recorte temático muito bem delimitado, noutra se verifica uma redação argumentativa que permite uma abordagem mais abrangente do tema. O ponto de encontro da argumentação nesses dois exames se revela, no entanto, entre outros fatores, especialmente na construção do repertório que fundamenta os argumentos. É sobre essa questão que se assenta o cerne do texto argumentativo, o que faz com que, em virtude disso, minhas reflexões sobre a argumentação como atributo da competência metagenérica passem necessariamente pelo debate sobre o uso do repertório sociocultural.

Em consonância com esse propósito, entendo que os esquemas (sócio)cognitivos do gênero dissertação escolar avaliado no ENEM podem ser formados durante as aulas de produção textual, ocasião em que os alunos são expostos a textos argumentativos e a repertórios socioculturais densamente argumentativos, sendo incentivados a escreverem nesse gênero. Essa escrita no gênero não deve deixar de situar o aluno na cena genérica, isto é, explicitar a real situação interlocutiva: quem ele é, para quem ele escreve e com que finalidade ele produz o texto. Entendo também que a competência metagenérica sobre o gênero dissertação escolar pode ser construída de forma mais ampla no

---

<sup>1</sup> Como professora do Novo Ensino Médio (NEM), no curso da pesquisa assumi turmas de redação para os dois referidos exames, assim pareceu-me mais enriquecedor trazer reflexões sobre as dissertações argumentativas de ambos, visto que esses exames elaboram propostas temáticas muito semelhantes, mas os critérios de correção se diferenciam bastante. Este trabalho focaliza a construção do repertório sociocultural como atributo de uma produção argumentativa, nesse critério as duas dissertações convergem, motivo pelo qual também se justifica a análise da estrutura composicional e social das redações de ambos os certames, embora reconheça que focalizo a redação formato ENEM e que o PAS tem um peso menor nesta dissertação. A redação dissertativa argumentativa do PAS ganha espaço neste texto em função, sobretudo, do referido exame ser uma demanda dos próprios estudantes durante a SD, haja vista que eles se preparavam para a prova do PAS durante as aulas em que geramos os dados desta pesquisa.

processo de reescrita do seu texto, tendo em vista que esse é o momento mais oportuno para o aluno entender o funcionamento genérico do próprio texto com os *feedbacks* da intervenção do professor como mediador entre a escrita e o propósito comunicativo pretendido. Durante a reescrita, o autor deve ser levado a refletir sobre as questões menos ligadas à gramática e mais articuladas às trajetórias argumentativas. É para essa finalidade que a presente pesquisa objetiva discorrer sobre a argumentação como atributo da competência metagenérica da dissertação escolar. Ressalto, no entanto, que não desconsidero a presença da gramática na escrita do gênero. Ao contrário, entendo que os ajustes gramaticais devem ser realizados a serviço do texto. Além disso, um olhar discursivo ao texto, semelhante ao que propõe Fairclough (2001) no modelo tridimensional, significa considerar o emprego de recursos gramaticais como decorrentes de demandas sociais e discursivas.

Destaco ainda que, em minhas reflexões, enfatizo a importância de um trabalho efetivo com os gêneros discursivos na escola, no qual os alunos são levados a conhecê-los através do próprio uso no contexto escolar e em suas práticas diárias. Estudar gênero discursivo com o aluno é ajudá-lo a fruir um gênero literário (como o conto, por exemplo), mas sobretudo auxiliá-lo na compreensão das diferenças entre a advertência pelo atraso que ele precisou apresentar para entrar na sala e a conta do seu plano de celular que carrega na bolsa para pagar após a saída da escola, visibilizando com ele não apenas as diferenças formais, mas prioritariamente as diversas funções sociais que esses gêneros exercem em nosso meio.

Sobre esse ensino de língua vinculado ao ensino dos gêneros, ressalta Machado (2005, p. 251) que “a apropriação dos gêneros é, portanto, um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”. Assim, compreender as ações que criam os textos e que por eles são criadas – atos e fatos, conforme (Bazerman, 2011) –, a partir da perspectiva dos gêneros, pode ajudar o aluno a entender quando seus textos atingem o propósito comunicativo e a diagnosticar as razões pelas quais o texto pode, porventura, ter falhado nessa questão.

Infelizmente o processo automatizado que se reveste hoje a produção de textos no âmbito escolar revela que a atividade de escrita está desvinculada da concepção de gêneros discursivos, indicando que tanto o trabalho com textos

quanto com o ensino de gêneros não articulam a autonomia da competência comunicativa e interacional do aluno. É pensando nessas lacunas que esse trabalho se orienta pela noção de gênero como ferramenta de ação de linguagem, capaz de refletir e ser refletido pela atividade humana e pelas diversas possibilidades de (inter)agir no mundo.

Minha defesa é que, tal como pretendido pelos PCNs e sistematizado pela BNCC, os gêneros devem orientar o ensino de linguagem na escola para que esse ensino seja baseado nas demandas socioculturais dos alunos. De acordo com Albuquerque (2017, p. 187), valorizando essa demanda e colocando em evidência a “expressão autoral do sujeito”, estaremos no caminho de contribuir para o amadurecimento da sua competência metagenérica.

## **1.2 Argumentação como atributo da competência metagenérica: pressupostos teóricos e reflexos em textos do tipo ENEM**

Conforme apresentado na seção anterior, a competência metagenérica se traduz na habilidade do sujeito leitor/autor construir em sua memória esquemas (sócio)cognitivos de gêneros discursivos, que lhe permitem reconhecer diferentes tipos de gêneros, usá-los de maneira adequada e (inter)agir por meio deles.

Segundo Koch (2015a, p. 153), existe um conhecimento intuitivo por parte dos usuários da língua de “estratégias de construção e interpretação de textos próprios de cada gênero”. Dessa maneira, o contato constante com gêneros ao longo da vida leva-os a desenvolver o que a autora chama de competência metagenérica. Essa competência possibilita a interação de forma conveniente em cada uma das práticas de linguagem cotidiana.

Para escrever, o sujeito interagente lança mão desse conhecimento intuitivo. Ao fazer isso, ele adapta ao modelo de gênero pretendido um estilo próprio e acaba promovendo também uma constante transformação desse modelo. Esse processo ocorre porque a escolha dos gêneros discursivos leva em consideração os objetivos da comunicação, “o lugar social e papéis dos participantes, bem como a própria prática social na qual se encontram inseridos” (Koch, 2015a, p. 153). Vincular, portanto, os gêneros às práticas sociais em que eles são constituídos colabora para que a competência metagenérica do aluno

seja desenvolvida, de forma que a ele seja possível não somente interagir de forma conveniente em determinado gênero, mas também transformar esse gênero e adaptá-lo às suas necessidades comunicativas.

Sobre isso, Koch (2015a, p. 158) ressalta que

o contato com a multiplicidade de gêneros existentes em cada cultura e o seu paulatino domínio não só habilitam os sujeitos sociais a interagir de forma adequada nas diversas situações interativas em que se encontram engajados, como ainda a perceber a manipulação, quando, por exemplo, um gênero é mobilizado no lugar ou no interior de outro, com o fim de produzir determinados efeitos; isto é, o jogo que frequentemente se faz convocando manobras discursivas que pressupõem esse domínio, por exemplo, em textos humorísticos e/ou persuasivos, configurando uma metacompetência ou competência intergenérica.

Essa competência intergenérica, abarcada pela metagenérica, é de especial interesse para os propósitos dessa pesquisa, pois aqui compreendo que o contato constante e diversificado com os gêneros discursivos colabora para a produção de textos socialmente motivados e, conseqüentemente, para a focalização na atuação social do aluno por meio de tais gêneros.

Entretanto, essa vivência constante com gêneros diversificados e interrelacionados nem sempre ocorre no contexto da escola. Para além da diversificação, assumo ser necessário reforçar a ideia anteriormente defendida: gêneros diversificados, mas também inter-relacionados, possibilitam, portanto, a ampliação da competência intergenérica. Assim, para refletir sobre a relevância da construção da competência metagenérica, é imprescindível antes entender como se dá a apropriação desse conteúdo nas aulas de produção textual.

Segundo Koch (2015b), o ensino da produção textual no âmbito escolar ocorre basicamente a partir de três abordagens. A primeira opera com os gêneros de maneira descontextualizada, balizando o ensino de gêneros por “sequências estereotipadas” (narração, descrição e dissertação). A autora (2015b, p. 67) destaca que, nessa abordagem, os gêneros são “vistos como modelos socialmente valorizados de representação do real ou do pensamento”, e não se leva o aluno a entender como, na verdade, eles são dependentes das práticas sociais, nelas sendo instrumento de ação e sendo por elas reformulados.

A segunda abordagem do ensino de gêneros é a que não sistematiza esse

ensino, mas o coloca a cargo da própria abstração do aluno a partir das experiências textuais vividas na escola. Sob essa perspectiva, os gêneros são abordados de maneira reducionista, visto que eles são considerados “resultado do próprio funcionamento da comunicação escolar e sua especificidade é o resultado desse funcionamento” (Koch, 2015b, p. 68). Mais uma vez, o estudo dos gêneros estaria desvinculado das práticas sociais.

Por fim, há ainda uma terceira maneira de estudar os gêneros na escola, em que “a preocupação predominante é a de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de levar o aluno ao domínio do gênero exatamente da forma como funciona nas práticas de linguagem de referência” (Koch, 2015b, p. 68), em maior consonância com o que aqui defendemos: a necessidade de ampliarmos a competência metagenérica dos estudantes. Entendo que o ensino do gênero dissertação escolar na escola pública não se situa dentro dessa perspectiva, uma vez que o enfoque incide no ensino do gênero exclusivamente para a avaliação no ENEM e no PAS.

Como efeito dessa prática pedagógica, os alunos se distanciam de outros gêneros no contexto escolar e desenvolvem as competências textuais mais formais do gênero, em vez de construírem a competência metagenérica em dado gênero e, a partir disso, serem capazes de usar a língua em situações autênticas de comunicação. É relevante destacar a importância de as escolas de educação básica não insistirem apenas em propostas de dissertação escolar, mas investirem na escrita de outros gêneros que, por analogia, podem ampliar a competência escritora discente na própria dissertação escolar. Nesse sentido, diversificar os gêneros discursivos que acionam, de modo mais direto, o uso de sequências textuais prototipicamente argumentativas significa, a um só tempo, ampliar a competência metagenérica na própria dissertação escolar e nos distintos gêneros discursivos que circulam em sociedade.

Portanto, neste trabalho interessa reavaliar essas três abordagens do ensino de gêneros, pois, como argumenta Koch (2015b), esse ensino deve ser orientado pela identificação dos gêneros como ferramenta de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Dessa maneira, deve levar o aluno a se apropriar do gênero de maneira que o conhecimento adquirido possa ser base para torná-lo competente também em outros gêneros próximos do aprendido ou mesmo distantes deles: seja pelos atributos formais, seja pela função social.

Auxiliar, assim, na compreensão da relação entre os gêneros argumentativos é também investir na ampliação da competência metagenérica do aluno na dissertação escolar através do apoio na relação intergenérica que os gêneros argumentativos mantêm entre si.

Aliado a isso, é preciso que o trabalho pedagógico com gêneros coloque os alunos em situação de comunicação o mais próximo possível do contexto comunicativo do gênero estudado, para que a eles seja possível entender suas particularidades no funcionamento em sociedade, e não apenas a versão escolar do gênero em questão.

Tão relevante como perspectivar esse aluno no contexto comunicativo do gênero é levar em conta a sua experiência sociocomunicativa, conforme frisa Albuquerque (2017, p. 173):

[...] ações pedagógicas que se limitam a fornecer uma gama de modelos genéricos não estimulam o protagonismo do sujeito leitor/autor, mas desconsideram a experiência sociocognitiva desses atores sociais [...].

Tendo isso em vista, destaco a importância de incentivar o protagonismo do aluno no seu processo de escrita. A esse respeito, Motta-Roth (2008, p. 372) ressalta que

a constituição da autoria se dá na medida em que as escolhas do objetivo da escritura, o conteúdo e o estilo do texto, bem como do público-alvo se constituem na prerrogativa e responsabilidade de quem escreve.

A identificação da necessidade de escrever e ler “... empodera o produtor do texto, constrói uma identidade de autor e projeta um possível leitor” (Motta-Roth (2008, p. 372). Ainda de acordo com a autora (2008, p. 372), “para que o aluno possa se inscrever no discurso, a produção textual, por exemplo, deve ser concebida como uma prática social”. Sendo assim, assumo que a tarefa de produzir texto no contexto escolar deve ultrapassar a função avaliativa para alcançar o objetivo de tornar o aluno competente no seu lugar de autor; bem como fazê-lo compreender a prática social que, ao mesmo tempo, emerge da sua escrita e faz nascer seu texto.

Ressalto que nas reflexões construídas neste trabalho, entendo que a

dissertação escolar, nos moldes do ENEM, em segunda instância também do PAS, mesmo imbuída prioritariamente de uma função avaliativa, é uma prática social, haja vista constituir uma forma institucionalizada de ingresso no ensino superior no país. Minha crítica, no entanto, é que essa dissertação escolar se apresenta como uma prática social restritiva ao passo que evoca função exclusivamente avaliativa e com pouca interlocução com outras práticas sociais as quais são mediadas pela produção textual e nas quais o estudante deve conseguir se projetar como sujeito autor de seu texto.

Dito isso, noto que falta ao ensino de produção textual esse espaço para o protagonismo do aluno no processo de escrita, pois a experiência sociocognitiva do discente não é levada em consideração, haja vista a ênfase quase absoluta no gênero dissertação escolar durante o ensino médio, em função da presença desse gênero no ENEM e na maior parte das provas do PAS. Por isso, aqui me refiro a uma competência metagenérica que se gerou artificialmente pela necessidade de tal avaliação formal, distante de colaborar na construção de esquemas (sócio)cognitivos sobre o gênero dissertação escolar. Essa produção textual voltada apenas para aspectos formais da textualidade do gênero não leva o aluno a refletir sobre os aspectos discursivos do seu texto e a situá-lo como prática social.

Entretanto, Albuquerque (2022, p. 11) chama a atenção para o papel do professor:

Diante de gêneros discursivos secundários, concebo ser papel do/a professor/a sensibilizar os/as estudantes tanto para os atributos genéricos específicos quanto para as relações intergenéricas do gênero que estiverem estudando/vivenciando, a partir de experiências de leitura e de produção de textos vinculadas a condições de produção próximas ao uso sociocultural.

Dessa maneira, mesmo sendo um gênero um tanto quanto desconectado das demandas socioculturais e comunicativas que se opera fora da escola, é possível ressignificar para o aluno a sua funcionalidade. Ao propiciarmos a formação de enquadres sociocognitivos sobre o gênero, os alunos podem, em contato com situações genéricas semelhantes, resgatar esses enquadres que estejam em consonância com “a prática sociocultural acionada pelo gênero discursivo” (Albuquerque, 2022, p. 11).

A respeito dessa formação de enquadres sociocognitivos sobre o gênero dissertação escolar, concebo a argumentação como atributo da competência metagenérica no gênero em questão, haja vista que esse gênero – avaliado em exames como o ENEM e o PAS – é predominantemente argumentativo. Para refletir sobre a argumentação, trago o meu posicionamento teórico para, na sequência, inter-relacioná-lo com o debate relativo à competência metagenérica.

Minha orientação segue a direção de Plantin (2002), o qual situa a argumentação em uma perspectiva sociointeracional. Para o autor (2002, p. 18),

[...] a argumentação não está localizada nem “na língua”, nem como uma simples postura enunciativa pela qual o locutor coloca em cena e gere, em um discurso monológico, imagens do mundo, dos objetos, dos interlocutores e de seus discursos, mas como uma forma de interação problematizante formada de intervenções orientadas por uma questão.

Essa definição teórica é coerente com a perspectiva de linguagem sociointeracional e com a filiação à teoria de gêneros tomada nessa pesquisa, as quais reconhecem o fator interação humana como imprescindível ao estabelecimento da comunicação humana. Assim, conforme conclui Koch e Elias (2016, p. 23), “se o uso da linguagem se dá na forma de textos e se os textos são constituídos por sujeitos em interação, seus quereres e saberes, então, *argumentar é humano*”. De acordo com as autoras (2016), desde crianças exercemos nossa habilidade de argumentar para convencer e persuadir, habilidade que, ao longo da vida, precisaremos utilizar em muitas outras demandas. Nesse trabalho, defendo que a escola deve atuar para ampliar essa capacidade de argumentação, a qual é exercida através de mecanismos complexos que exigem “apresentação e organização das ideias” (Koch; Elias, 2016, p. 34). Sobre a constituição discursiva da argumentação, Aquino (2018, p. 61) destaca ser

[...] possível evidenciar que a argumentação numa perspectiva discursiva leva em conta os aspectos materiais do discurso bem como a relação com o social que o organiza. A argumentação é vista como parte fundamental dos discursos, haja vista o fato de eles orientarem determinados modos de ver dos interlocutores.

Por isso, a autora (2018, p. 70) enfatiza que um ensino de argumentação

eficiente tem como ponto de partida a vivência dos alunos em torno de uma questão que, para eles, “possa impulsionar a discussão de pontos de vista contraditórios e plausíveis por meio da interação”. É nesse momento que as visões de mundo são perceptíveis na argumentação construída. Estabelecendo uma relação com a dissertação do ENEM, noto que a proposta de intervenção exigida na competência V situa os participantes numa situação muito particular de argumentação, pois – mais que defender um posicionamento – exige-se a argumentação em torno da construção de uma possível solução para dado problema.

Dessa maneira, é possível pensar que a ampliação da competência metagenérica no gênero dissertação escolar considera a argumentação, a qual ocorre entre o contraditório e o viável para se alcançar o convencimento de um ponto de vista. Aquino (2018, p. 68) chama a atenção para a diferença entre persuadir e convencer na argumentação: enquanto persuadir está ligado à mudança de pensamento ou de atitude do interlocutor, acentuando o emocional na linguagem; convencer está ligado “à lógica argumentativa, por isso busca a adesão dos interlocutores por meio da construção de argumentos fundados na racionalidade e na objetividade”.

A argumentação que se empreende na dissertação escolar deve priorizar a argumentação que se situa no domínio da racionalidade, ou seja, do convencimento. Por isso mesmo, o trabalho pedagógico com a argumentação, como adverte Aquino (2018, p. 72), deve estar ancorado nesses pilares da perspectiva sociointeracional, para que seja possível “o desenvolvimento de um pensamento argumentativo crítico e a necessidade de tomar posicionamentos e de construir pontos de vista diante de uma problemática específica e situada”. Ou seja, uma argumentação genericamente – no sentido de gênero discursivo – situada, sob a justificativa de que argumentar é uma necessidade social que demanda acionar senso crítico.

Por fim, a argumentação é uma atividade inerente ao homem, mas pode e deve ser ampliada (e genericamente situada) no contexto escolar. Sob esse prisma, as aulas de produção textual, especialmente as que abordam gêneros argumentativos, trazem oportunidade fértil para ampliar as distintas trajetórias argumentativas. Aquino (2018, p. 69) destaca que

[...] argumentar é uma técnica a ser aprendida dentro de um processo interacional em que eventos de letramento podem desencadear habilidades ligadas à competência argumentativa, bem como nortear ações, saberes e fazeres.

A SD proposta nesta dissertação se apresenta como um evento de letramento<sup>2</sup>, cujo objetivo final consistiu na geração de dados da pesquisa, e – de modo mais urgente e prioritário – no espaço pedagógico necessário para ampliarmos o potencial argumentativo dos alunos: colaboradores do processo.

Para refletir sobre como a construção da competência metagenérica no gênero dissertação escolar, no formato avaliado no ENEM, pode ressignificar para o aluno a escrita, façamos um paralelo entre as cinco competências avaliadas no ENEM e a competência metagenérica. Esse exercício indica o que tem sido o ensino desse gênero no contexto escolar, ou seja, orientado especialmente para a função avaliativa, mas sobretudo revela como poderia ser a vivência do gênero dissertação escolar para que o aluno possa compreender o seu funcionamento genérico e produzir uma escrita socialmente motivada. Essa motivação social para a produção do gênero pode, inclusive, ocorrer por meio da simulação de um ambiente de prova do ENEM e PAS, conforme aconteceu na geração de dados dessa pesquisa, haja vista que a demanda avaliativa desses certames também se constitui como prática social, nas quais os alunos estão imersos.

Conforme divulgado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na aba “Outros Documentos” da seção ENEM, a produção textual do aluno que se submete ao exame é avaliada de acordo com cinco competências, explicadas com detalhes na Cartilha do participante, acessível para *download* no site. Há ainda na publicação a sistematização dos critérios que fazem o texto ser avaliado com nota zero,

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, entendo letramento na perspectiva de Soares (2009, p. 18), para quem “Letramento, em português, é o estado ou condição que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto das mudanças de âmbito social, cultural, político, econômico, cognitivo e linguístico alcançado através da escrita quando este ou aquele aprende a usá-la socialmente. O adjetivo *literate* é o que caracteriza o indivíduo que faz uso social da leitura e da escrita, ou seja, ele é letrado. Assim, é imprescindível associar letramento ao uso social da leitura e da escrita, caso contrário poder-se-ia pensar apenas em uma decodificação do código escrito, dissociado da realidade social do sujeito leitor e escritor. Essa compreensão está em consonância com os propósitos dessa pesquisa, pois aqui considero a necessidade de integração do estudante de ensino médio, colaborador desse trabalho, à realidade de produção de seus textos, seja em termos de adequação ao código, seja pensando em sua finalidade social.

denominados como Situações que levam à nota zero. Esses critérios são relevantes na análise aqui empreendida porque também indicam competências textuais reveladoras das especificidades do gênero. A seguir, faço um resumo de cada competência e das situações.

**Quadro 3: Competências avaliadas no ENEM**

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

Fonte: Adaptado de [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

**Quadro 4: Situações que levam à nota zero (ENEM)**

Formas Elementares de Anulação (FEA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prova assinada;</li> <li>• desenho;</li> <li>• número(s) isolado(s) do corpo do texto;</li> <li>• sinal gráfico que não exerce função esperada no texto;</li> <li>• casos de anulação proposital;</li> <li>• recusa explícita de escrever a redação;</li> <li>• texto ilegível;</li> <li>• texto em língua estrangeira, com trecho de 7 linhas ou menos em Língua Portuguesa.</li> </ul>
Cópia	Cópia com trecho de mais de 7 linhas produzido pelo participante.
Fuga ao Tema (FT)	Texto que não resvala nem mesmo em assunto ligado à frase temática.
Não Atendimento ao Tipo Textual (NATT)	Texto que não apresenta predominância de características do tipo dissertativo argumentativo. Essa predominância é avaliada a partir do número de linhas.
Parte Desconectada (PD)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• impropério ou ofensa;</li> <li>• zombaria;</li> <li>• identificação do participante no corpo do texto;</li> <li>• reflexão do participante sobre a prova ou sobre o seu próprio desempenho no exame;</li> <li>• recado ou bilhete desconectados do projeto de texto do participante e da situação comunicativa do exame;</li> <li>• oração ou mensagem religiosa;</li> <li>• mensagem política;</li> <li>• trecho/texto sobre outro assunto;</li> <li>• mensagem ou frase desconectada da temática proposta</li> </ul>

Para construir esse paralelo entre as competências do ENEM e a competência metagenérica, vejamos primeiro uma das situações que motivam a nota zero na redação: a Parte Desconectada (PD). A discussão sobre os motivos que justificam o texto ser avaliado com nota zero se restringem a aspectos puramente estruturais, a partir dos quais o aluno é instigado a memorizar que essa é uma situação que desqualifica o seu texto porque pode ser considerada tentativa de identificá-lo ao examinador. Quando menos superficial, a discussão orienta o aluno que essa parte é desconectada porque não trata do tema e, portanto, aborda assunto diverso da proposta. No entanto, essa reflexão é precária para o aluno entender o caráter argumentativo do gênero e esquemas sociocognitivos, pois, mesmo abordando na totalidade o tema, um seguimento textual pode estar visivelmente desconectado do projeto de texto, se não estiver a serviço da argumentação pretendida.

Em contrapartida, a competência metagenérica estaria sendo desenvolvida no aluno, se este, por meio de experiências de leitura e escrita no gênero, mediadas pelo professor, refletisse quanto aos usos estruturais nos textos estudados e pudesse alcançar a compreensão – viabilizada por suas vivências com o gênero – de que as três partes estruturais do texto devem estar alinhadas com o propósito de defender a tese sobre seu ponto de vista quanto ao tema proposto no exame. Portanto, escrever recado ou bilhete desconectados do projeto de texto ou ainda escrever oração ou mensagem religiosa não são equívocos cometidos quando o estudante entende o caráter argumentativo do texto, sobretudo quando compreende a prática social que seu texto gera: defender dado posicionamento, visto que rezar ou comunicar constituem outras práticas sociais.

De igual modo, as outras situações que levam à nota zero são evitadas quando o estudante compreende o caráter argumentativo do gênero em questão, sobretudo quando compreende a prática social que constitui a avaliação pela qual passa através de seu texto. Assim incorrer em formas elementares de anulação é um desvio que o estudante que já passou de maneira orientada para as exigências do gênero não cometerá, haja vista que entende a situação formal

de avaliação a qual está submetido e, portanto, não deixará registrado desenho ou números e letras aleatórios no corpo do texto.

Outras situações que zeram o texto, tais como cópia, fuga ao tema e não atendimento ao tipo textual, também estão intrinsecamente relacionadas a não familiaridade com o gênero argumentativo exigido na avaliação do ENEM. O contato constante e diversificado com gêneros argumentativos favorece esse olhar mais apurado para equívocos dessa natureza. É, portanto, essa a defesa que se faz nesta pesquisa: a vivência com os gêneros argumentativos no contexto escolar para que as práticas sociais e discursivas emanadas e evocadas por esses gêneros sejam compreendidas pelos estudantes de maneira a incentivá-los em seus processos de escrita.

Para refletir sobre esse paralelo entre as competências do ENEM e a competência metagenérica e ficar explicitado como o exame avalia cada uma das cinco competências, destaco abaixo uma síntese por competência da matriz de correção do ENEM, disponibilizada no site do INEP

**Quadro 5:** Competência I

COMPETÊNCIA I – MATRIZ DE REFERÊNCIA Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	
0	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. - Estrutura sintática inexistente (independentemente da quantidade de desvios).
1	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. - Estrutura sintática deficitária COM muitos desvios.
2	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. - Estrutura sintática deficitária OU muitos desvios.
3	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita. - Estrutura sintática regular E alguns desvios.
4	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita. - Estrutura sintática boa E poucos desvios.
5	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência. - Estrutura sintática excelente (no máximo, uma falha) E, no máximo, dois desvios.

Fonte: Adaptado de [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

### Quadro 6: Competência II

COMPETÊNCIA II – MATRIZ DE REFERÊNCIA	
Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa	
1	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
2	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
3	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
4	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
5	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

Fonte: Adaptado de [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

### Quadro 7: Competência III

COMPETÊNCIA III – MATRIZ DE REFERÊNCIA	
Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	
0	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.
1	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
2	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
3	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
4	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
5	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

Fonte: Adaptado de [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

### Quadro 8: Competência IV

COMPETÊNCIA IV – MATRIZ DE REFERÊNCIA	
Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação	
0	Não articula as informações.
1	Articula as partes do texto de forma precária.

2	Articula as partes do texto de forma insuficiente, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
3	Articula as partes do texto de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
4	Articula as partes do texto, com poucas inadequações, e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
5	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos

Fonte: Adaptado de [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

### Quadro 9: Competência V

COMPETÊNCIA V - GRADE ESPECÍFICA DE CORREÇÃO					
Elementos: AÇÃO + AGENTE + MODO/MEIO + EFEITO + DETALHAMENTO					
0	Ausência de proposta	ou	Proposta de intervenção que desrespeita os direitos humanos.	ou	Proposta de intervenção não relacionada sequer ao assunto.
1	Tangenciamento do tema	ou	Apenas elemento(s) nulo(s)	ou	1 elemento válido
2	2 elementos válidos		Estruturas condicionais com 2 ou mais elementos válidos não devem ultrapassar este nível.		
3	3 elementos válidos				
4	4 elementos válidos				
5	5 elementos válidos				

Fonte: Adaptado de [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Exposta a matriz de referência do ENEM, vigente à época da realização desta pesquisa, inicio a reflexão sobre as competências do ENEM notando que a avaliação da primeira competência poderia revelar, em um primeiro momento, caráter puramente formal da abordagem do gênero no contexto escolar. Nessa competência, a infração às regras da norma padrão é contabilizada em uma gradação de erros (muitos, alguns e poucos, conforme se visualiza no quadro da matriz), levando-se em consideração para atribuição de nível de nota o conjunto de desvios dentro da extensão do texto. Entretanto pondero que o ENEM atribui menos peso às questões gramaticais ao conceber apenas uma competência para a gramática, enquanto sistematiza quatro para aspectos textuais. Em tempo, enfatizo que nesse aspecto a penalização do PAS é mais severa, haja vista contabilizar os erros gramaticais por linha, gerando um número que, multiplicado por 2 e dividido pela quantidade de linhas, resulta na pontuação descontada da nota final do candidato. Analiso que essa postura avaliativa reflete

um rigor com a escrita, exigindo adequação à norma culta. Podemos pensar, em um primeiro momento, que essa discussão é reducionista, mas, na verdade, o domínio da norma padrão é socialmente exigido pelo gênero, o que faz com que tal domínio seja uma das habilidades que integra, inclusive, a competência metagenérica.

Entretanto um debate mais afinado com a construção da competência metagenérica no ambiente escolar passa necessariamente pela abordagem, em sala de aula, da língua em perspectiva sociointeracional, levando em conta uma perspectiva social da linguagem humana e do ensino de gramática aplicado ao texto. Sendo assim, a competência metagenérica no gênero dissertação escolar é ampliada quando se discute a adaptação das normas gramaticais como habilidades necessárias ao gênero, mas não são prioridade no espaço destinado às vivências com esse gênero, pois há na dissertação escolar outras habilidades que não devem ficar à margem em detrimento das questões gramaticais. O papel da escola deve ser, portanto, o de ampliar a competência gramatical (que transcende a norma padrão) a favor da ampliação da competência textual. A título de exemplo, pensemos no assunto ambiguidade: ensiná-lo apenas no âmbito da sintaxe frástica não colabora para que o aluno entenda-a como um fenômeno também textual, frisando-se que a adequação à norma culta opera a favor do sentido que se quer imprimir ao enunciado.

Na competência II do ENEM, o exame avalia três aspectos, quais sejam: adequação ao tema, adequação à tipologia textual e construção de repertório sociocultural. Para pensar a construção da competência metagenérica, é fundamental investir na reflexão sobre as sequências textuais. A esse respeito, devemos, a partir do trabalho pedagógico que contemple leituras e reflexões por meio de textos autênticos, dar visibilidade aos sentidos decorrentes da heterogeneidade de sequências tipológicas na construção das trajetórias argumentativas. Com isso, o aluno se torna capaz de construir a argumentação, a partir do entendimento de que mesmo textos que trazem outras sequências textuais (descritivas, narrativas ou expositivas) estarão sempre a serviço da argumentação a ser construída.

No entanto, devemos priorizar sequências textuais do tipo expositivo-argumentativa para que se visibilize o repertório sociocultural, já que sequências narrativas dificultam a manifestação desse tipo de repertório, com a ressalva de

que qualquer abordagem que focalize a construção desse repertório necessita transcender essa classificação tipológica, mas colaborar com a ampliação da competência metagenérica no gênero dissertação escolar – isto é, incentivar que o estudante produza uma sequência tipológica coerente com as demandas do gênero em questão.

Nessa competência, é avaliado aquilo que pode ser considerado a essência de um texto argumentativo, o chamado repertório sociocultural. O ENEM avalia o repertório construído pelo autor do texto a partir de três perspectivas: legitimidade, pertinência e uso produtivo. O critério que define a legitimidade do repertório é o respaldo nas áreas do conhecimento humano, científicas ou culturais. A pertinência do repertório se relaciona com a conexão com a temática desenvolvida no texto, e o uso produtivo é avaliado levando em conta a ligação do repertório selecionado ao raciocínio empreendido no texto. Uma abordagem do gênero dissertação escolar que considere a argumentação um atributo da competência metagenérica levará o sujeito autor a refletir com prioridade sobre a elaboração do repertório sociocultural, promovendo oportunidades, durante a escrita e a reescrita do texto, de construir trajetórias argumentativas por meio das leituras sobre o tema, sem deixar de incentivar, nesse percurso, a formação de repertório por meio de novas leituras sobre o tema.

Nessa competência, há igualmente um destaque para a problemática da cópia dos textos motivadores. Essa é uma discussão que prioriza uma vez mais o fator quantitativo em detrimento da função social da escrita do estudante, pois o aluno é apenado em função do número de linhas copiadas, e não prioritariamente pelo desvio da cópia. A construção da competência metagenérica permitiria ao aluno uma compreensão mais refinada sobre o processo de autoria do seu texto, promovendo nele a consciência não só do objetivo de sua escrita e do conteúdo dela, mas também do público-alvo a que se destina. Ainda que o contexto de produção da dissertação escolar seja exclusivamente avaliativo, um contexto um tanto artificial em termos de propósito comunicativo social, é importante considerar que ser competente no gênero significaria avaliar que o recurso da cópia não é congruente com as demandas genéricas, haja vista que, em qualquer situação de produção textual, se espera a efetiva produção. Ou seja, espera-se um texto autoral, e não a transcrição de

texto alheio que pode, inclusive, ser considerado plágio.

Na competência III é provável que esteja o paralelo mais profícuo que se possa fazer entre os critérios de avaliação do ENEM e a competência metagenérica, tendo em vista que é nela que o projeto de texto do aluno é efetivamente considerado na avaliação do exame. A questão da autoria também é muito relevante nessa competência, dado que nela não se avalia mais a qualidade do repertório trazido para sustentar a tese, mas se o autor consegue relacionar esse repertório de forma a cumprir um projeto de texto que está a serviço de defender um ponto de vista, em consonância com o que se espera no gênero em questão. Dessa forma, o trabalho com leitura e vivência de textos argumentativos em sala de aula, tal como o empreendido no curso desta pesquisa, promove a ampliação da competência metagenérica do estudante na medida em que permite o confronto com os diferentes tipos de argumentos na construção e no cumprimento do projeto de texto, auxiliando-o na compreensão da situação argumentativa de seu próprio texto por meio da ampliação do seu repertório argumentativo.

Essa ampliação de repertório argumentativo, portanto, auxilia o aluno a construir trajetórias argumentativas mais direcionadas, que não tangenciem o tema e que defendam um projeto de texto com desenvolvimento das informações selecionadas. Os alunos podem ser incentivados a avaliar se o projeto de texto traz contradições graves e se o raciocínio é construído circularmente, permitindo, por fim, que eles compreendam o caráter progressivo que tais argumentos assumem no gênero dissertação escolar. Assim, por meio de suas experiências leitoras, ampliar a competência metagenérica nesse gênero colabora para que o aluno/autor possa transpor para as práticas sociais que exijam trajetórias argumentativas análogas o mesmo caráter fluido e progressivo na defesa do seu ponto de vista.

A respeito desse caráter fluido e progressivo dos argumentos, retomo Elias (2014, p. 149) quando discute continuidade tópica e coerência textual, visto que o projeto de texto avaliado nessa competência somente se constitui como tal se estabelecer coerência com o tema e com a tese. A autora (2014) defende que a fragilidade da coerência nas redações de alunos de ensino médio, na maioria das vezes, se dá pela negligência aos princípios de centração e organicidade. Tais princípios, se seguidos, mantêm e dão continuidade ao tópico

discursivo do parágrafo, pois evitam o desvio do tema desenvolvido.

Já na competência IV é possível verificar que há ainda mais peso nos aspectos textuais (com maior foco no cotexto), uma vez que o aluno é avaliado pela frequência dos elementos coesivos utilizados no texto. Assim, o autor pode ter explorado uma grande variedade de recursos coesivos nos parágrafos, mas não atingirá nota máxima na competência se não posicionar elementos coesivos interparagráficos em pelo menos dois momentos, ainda que essa decisão seja coerente com a construção de sentidos pretendida. Faço aqui uma crítica a respeito da expectativa única do uso prototípico de uma modalidade de coesão. Segundo Koch (2005), há diversas formas de estabelecer coesão textual, que se configuram, especialmente, de forma referencial e/ou sequencial. Enquanto a coesão referencial diz sobre “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (Koch, 2005, p. 31); a coesão sequencial

diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir (Koch, 2005, p. 53).

Dito dessa forma, a progressão textual com esse tipo de coesão pode ser feita com ou sem elementos de recorrência, o que nos instiga a pensar que utilizar o critério quantitativo para valorar as articulações conectivas no texto parece revelar uma noção absolutamente redutora quanto às diversas formas possíveis de estabelecermos coesão textual.

A construção da competência metagenérica nesse gênero promove a autonomia do autor para fazer uso dos elementos coesivos em seu texto, porque instiga-o a avaliar a relevância desses operadores argumentativos na construção das trajetórias argumentativas (tanto na (re)construção de objetos-de-discurso quanto no encadeamento progressivo dos argumentos). Como saldo positivo dessa abordagem pedagógica, o aluno compreende a necessidade de se ter um domínio coesivo mais diversificado e de aplicar – para além de um critério quantitativo – o recurso coesivo mais congruente com os sentidos pretendidos. Uma vez mais destaco que essa autonomia pode ser construída por meio das atividades de leitura guiada em textos argumentativos, pois ela permite que os

estudantes percebam como essa dinâmica de coesão está funcionando, ampliem os repertórios de leitura e, por conseguinte, ampliem a competência metagenérica no gênero em questão.

Por fim, a competência V diz respeito à conclusão do texto, que é muito peculiar da situação avaliativa do ENEM. Para o fechamento da dissertação do referido exame, é necessário elaborar proposta de intervenção social, pela qual o autor do texto deve projetar uma solução para a problemática tratada em seu texto. Na composição dessa intervenção social são esperados cinco elementos: agente, ação, modo/meio, efeito e detalhamento (o qual deve se referir a um dos quatro anteriores). A presença de cada um na proposta computa 40 pontos, podendo uma redação não apresentar qualquer um desses elementos (e zerar essa competência), ou manifestar os cinco elementos (e atingir a pontuação máxima de 200 pontos).

Nessa competência, é possível discutir com mais intensidade sobre a relevância de pensar a argumentação como atributo da competência metagenérica no gênero dissertação escolar, pois, para o cumprimento dessa competência, o ENEM convida os estudantes a formularem intervenções aos problemas abordados pelo autor do texto. Logo, tais alunos têm a possibilidade de refletir, a partir do próprio texto, se o desfecho está em consonância com os argumentos elencados ao longo de sua escrita. Sob essa ótica, concebo que o exame possibilita articular as competências III, IV e V, de modo que as trajetórias argumentativas da proposta interventiva (competência V) estejam articuladas tanto com a construção de sentidos (competência III) quanto com os diversos recursos – disponíveis na língua – para garantir a coesão (competência IV).

Tal proposta de intervenção funciona de forma muito eficiente para o autor concluir o caminho argumentativo trilhado, oportunizando-o convencer o leitor de seu posicionamento manifestado na tese de seu texto, pois a proposta deve com ela manter coerência. Assim, uma concepção de ensino de produção textual que considere a argumentação como atributo da competência metagenérica no gênero aqui focalizado poderia conceber essa proposta de intervenção como uma peça importante para as três partes do texto, ainda que esteja localizada ao final, sob a justificativa de que a solução para pensar a problemática está necessariamente delineada pelo recorte temático da tese e pelos ângulos a partir dos quais o tema foi discutido no desenvolvimento da dissertação.

Essa visão integrada do texto decorre de um olhar social para o gênero (e não apenas para a temática do texto, que, indiscutivelmente, é social e crítica). Ela só pode ser desenvolvida em sala de aula se o texto for eleito como o objeto pedagógico central no ensino de Língua Portuguesa, partindo dele e construindo sentidos com os estudantes a partir dele. Assim, poderíamos avaliar: o desfecho desse texto trouxe intervenção social pautada no senso comum? Generalista demais? Há proposta plausível? Ou ela não existe? Portanto, em vez de discutir teoricamente os tipos de argumentos, deveríamos optar por situar os estudantes na vivência com os gêneros diversos pertencentes às sequências textuais do tipo argumentativas, a fim de que não só a conclusão do texto seja ressignificada como também todo o processo de escrita.

Na competência V, há uma culminância do uso do repertório que, se acontece, revela uma apropriação autoral dos argumentos. Se o candidato aplica o repertório numa proposta de intervenção, ele estará manifestando autoria, e não uso instrumental do repertório, como se copiasse os pensamentos sugeridos por um professor e sobre eles não refletisse.

Há ainda um ponto que importante para se pensar a proposta de intervenção como aliada na construção da competência metagenérica do gênero dissertação escolar: o respeito aos direitos humanos. Sobre essa questão, é possível analisar como o autor do texto pode ter referência para elaborar a proposta de intervenção, pois seu parâmetro deve ser o respeito aos direitos humanos, não simplesmente aqueles que ele próprio consegue conceber como direitos, mas sobretudo àqueles fundamentados em documentos já consagrados pela sociedade como normas a serem seguidas, como a Declaração Universal do Direitos Humanos, expressa pela Organização das Nações Unidas (ONU), e a Constituição Federal de 1988, no artigo 5º.

Com isso, é possível concluir que construir com o sujeito autor a noção de que argumentação é olhar com responsabilidade para as trajetórias argumentativas significa, inclusive, ampliar a competência metagenérica na dissertação escolar do tipo ENEM. No entanto, é preciso, uma vez mais, destacar que essa ampliação só é possível a partir das experiências com gêneros argumentativos, por meio de leituras guiadas, e do contato com distintos repertórios socioculturais disponíveis em textos diversos. Isso permite, por exemplo, ao estudante entender de que modo essa agenda de direitos humanos

poderia integrar o seu texto. Assim, ir a algum dos documentos e analisar como isso integraria o desfecho de alguma dissertação argumentativa examinada poderia colaborar com a competência metagenérica no gênero em questão.

Ainda sobre a competência V, a título de esclarecimento, noto que a proposta não é obrigatoriamente posicionada na conclusão da redação, apesar de ser esperado que ela se situe nesse momento, uma vez que ela será avaliada tanto na introdução quanto no desenvolvimento. Entretanto, vista como a forma típica de encerrar a dissertação do ENEM, imagino que sejam poucos os participantes do exame que a constroem na introdução ou no desenvolvimento, consideração fundamentada, inclusive, no que percebo em sala de aula pelos textos dos meus alunos. É, inclusive, comum que os professores aconselhem essa ordem discursiva-textual em outros exames que exigem a dissertação escolar argumentativa, tais como o PAS. Neste exame, a banca corretora espera, na conclusão do texto, uma síntese dos argumentos expostos no texto, mas considera as redações que formulam proposta de intervenção como conclusão. Essa aproximação da estrutura das duas dissertações, entre outros fatores, inclusive em função de demandas surgidas no trabalho como professora de redação, leva-me a estabelecer, em alguns momentos, comparações nessa pesquisa entre as dissertações dos dois exames naquilo que as aproximam e as diferenciam em termos de forma e de função.

Como professora de oficinas de redação para o ENEM e para o PAS<sup>3</sup>, pareceu-me difícil ter de abrir mão de análises que não abarcassem as dissertações dos dois exames. No curso da pesquisa assumi uma turma de oficina de redação, dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio (NEM), específica para redação formato ENEM. A eletiva foi estruturada para discutir nos dois primeiros encontros a noção de gêneros e tipos textuais; e em seis aulas apresentar a matriz de correção para que só posteriormente a essa abordagem teórica os alunos pudessem fazer uma redação para ser rediscutida numa atividade de reescrita. No entanto, gastamos mais de duas aulas discutindo a produção de repertório sociocultural: aspecto que mais elucidou o grau de

---

<sup>3</sup> Maiores detalhes quanto aos percursos metodológicos serão dados no capítulo metodológico. Aqui, almejo apenas mostrar o quanto a minha análise relativa à integração das competências do ENEM, das expectativas do PAS e da noção de competência metagenérica afetou os rumos desta pesquisa.

maturidade da escrita dos alunos e mais visibilizou o conhecimento que tinham sobre o gênero. Muitos chegaram ao ensino médio sem nunca ter feito uma produção escrita que não fosse narrativa. As discussões sobre o repertório sociocultural revelaram sobretudo que não havia domínio da noção de texto argumentativo.

Por isso, todas as aulas posteriores, inclusive as que discutiram a mediação da escrita e da reescrita, focalizaram a construção das trajetórias argumentativas na dissertação. Para minha alegria e satisfação como professora e pesquisadora, houve uma receptividade muito significativa por parte dos alunos. Dessa maneira, no semestre seguinte ofertei uma eletiva específica de redação formato PAS, pensando na formação mais diversificada de produção textual dos alunos, mas também pela proximidade com a prova do PAS, a qual ocorreria cerca de quatro meses depois do início da oficina. O público que realizou o itinerário formativo, denominado Núcleo de Estudos Redação PAS, foi composto principalmente por estudantes do itinerário formativo anterior sobre a redação formato ENEM. Nesse momento, desenhei uma oficina de redação baseada numa sequência didática que priorizava em seus módulos a construção de repertório sociocultural, pois esse elemento é considerado central neste trabalho para o direcionamento das trajetórias argumentativas. Sem a manifestação desse repertório, a avaliação do candidato no ENEM e no PAS fica bastante prejudicada. Por outro lado, o candidato que manifesta repertório sociocultural relevante e produtivo consegue embasar seus argumentos e imprimir autoria no texto.

Para concluir, destaco que – apesar de ser um gênero usado basicamente em contextos escolares ou avaliativos, ou seja, escapa à demanda social de comunicação – ampliar a competência metagenérica do aluno no gênero dissertação escolar torna-se fundamental para o aluno, dado que a formação de esquemas sociocognitivos no gênero são imprescindíveis para a compreensão do funcionamento genérico e para a transposição dessa experiência para outras situações análogas. Isso se justifica no fato de que argumentar é uma ação demandada por várias instâncias socioculturais, mas cada situação interlocutiva demandará uma construção argumentativa particular. No entanto é inegável que os argumentos construídos podem ser usados e/ou adaptados em práticas socioculturalmente análogas.

### **1.3 Entre a escrita e a reescrita: vivências com distintos gêneros argumentativos nos módulos de uma sequência didática**

Nesta seção discutirei como as práticas pedagógicas que envolvem argumentação podem auxiliar no processo de (re)escrita. Para tanto, considero ser imprescindível refletir sobre a noção de reescrita e sobre a presença dessa prática de refazer um texto no contexto escolar. Nesse percurso, friso, inspirada em Dolz *et al.* (2004), não serem suficientes práticas de escrita e reescrita mecanizadas e, muitas vezes, voltadas para uma espécie de *higiene textual* – isto é, para a solução de aspectos da escrita dissonantes do uso na gramática normativa, mas que a reescrita deva ser um processo decorrente de vivências de linguagem (e, portanto, genéricas) que perspectivem tanto o texto como o objeto pedagógico central da aula de Língua Portuguesa quanto o estudante como ator social ativo no processo de aprendizagem.

Para pensar a reescrita, é indispensável ter em mente a noção de língua e de escrita, pois o fazer novamente próprio da reescrita é determinado por essas noções. Fiad (2013) constrói um pensamento que vai ao encontro do que concebo nessa pesquisa: os sujeitos (re)criam a linguagem a cada interação.

Para trabalhar com reescrita, assumo uma concepção de linguagem como um trabalho que acontece na interação social, porque os sujeitos vão se apropriando da linguagem ao se constituírem como locutores, junto aos seus interlocutores; a apropriação da linguagem implica um trabalho do sujeito, o que significa que há um movimento do sujeito e uma recriação da linguagem em cada situação de interação; cada interação é, por um lado, um momento novo de produção linguística; por outro lado, a linguagem não é criada a cada interação, daí ser possível falar em “reconstrução” (Fiad, 2013, p. 464-465).

Entretanto, reitero, em sintonia com a autora (2013), não ser possível (re)criar plenamente a linguagem se não fomentarmos espaços na aula de Língua Portuguesa para a legítima interação. Nesse sentido, cabe ao professor trazer, para a sala de aula, momentos em que se reflitam sobre os sentidos gerados, possíveis e coerentes com os projetos de texto de cada discente. Além disso, evidenciar situações concretas de interlocução, valorizar os distintos repertórios socioculturais trazidos pelos discentes (e possibilitar a reconstrução de tais repertórios), debater as distintas possibilidades de se construírem

trajetórias argumentativas que, a um só tempo, sejam particulares e tragam a densidade argumentativa esperada nos exames avaliativos (ENEM e PAS).

Ancorada em uma perspectiva sociointeracional da língua e em consonância com o proposto pela autora (2013), considero que a reescrita é um processo no qual estão inerentes o agir do sujeito autor e as recriações de sua escrita advindas de situações de interação com um interlocutor, seja numa situação de interlocução oral ou escrita. Fiad (2013) ainda destaca três fases dos seus estudos sobre reescrita: mudanças efetuadas no texto; preocupação com a relação entre gênero discursivo e estilo; e (re)escrita como movimento em direção à autoria. Admito afinidade entre o que postulo neste trabalho e as duas últimas fases, as quais dizem respeito à reescrita condicionada às demandas genéricas e à reescrita como processo para a construção da autoria.

Sobre como o processo de refazer um texto acontece no contexto escolar, Ruiz (1998, p. 1) avalia haver duas maneiras de perspectivar o trabalho de reescrita na prática de sala de aula: correção do professor e interferência sob a ótica da revisão. Considerando o professor como o mediador fundamental no processo de escrita (Ruiz, 1998), essa diferenciação entre corretor e revisor do texto permite também uma configuração específica no trabalho com redação na escola. A esse respeito, considero que a primeira perspectiva (professor como corretor) pouco impacta na ampliação da competência metagenérica, ao passo que a segunda perspectiva (professor como revisor), diferentemente, colabora com a ampliação da competência metagenérica, uma vez que há, na primeira, pouco foco no protagonismo e na reflexividade do sujeitos-autores quanto às demandas genérico-textuais. Sob essa perspectiva, entendo que as sequências didáticas oportunizam uma atuação docente como revisor, propiciando espaço para refletir sobre a escrita e ampliar a competência metagenérica.

Para Ruiz (1998), a interferência no texto do aluno pode ocorrer por meio de correção indicativa, resolutive, classificatória ou textual-interativa. A última é a que mais se afasta da correção como um fim em si mesma e se aproxima da revisão do texto, com a finalidade de incentivar a reescrita para além da forma, chegando-se aos ajustes na textualidade em consonância com as demandas genéricas. Há, nessa concepção, maior dialogismo entre as ideias do autor do texto e o *feedback* do professor, ao encontro da perspectiva de língua adotada nessa pesquisa. Em alinhamento com essa concepção, a revisão da escrita do

aluno é “uma resposta a uma intermediação [...] com vistas a uma melhor legibilidade de seu texto” (Ruiz, 1998, p. 21) e, conforme defendo, à ampliação da competência metagenérica.

O autor (1998) ainda destaca que a correção textual-interativa funciona de maneira mais eficiente quando o professor precisa “[...] fazer referência a problemas que remetem à relação forma/conteúdo, cuja solução demanda alterações de revisão não tão superficiais e até mesmo profundas (já que envolvem toda uma cadeia de relações ao longo do texto) [...]” (Ruiz, 1998, p. 165). Justamente por todos esses fatores que elenco nesta subseção, adoto como parâmetro para o exercício da reescrita aquele que considera uma correção textual-interativa. Ou melhor, uma mediação textual-interativa.

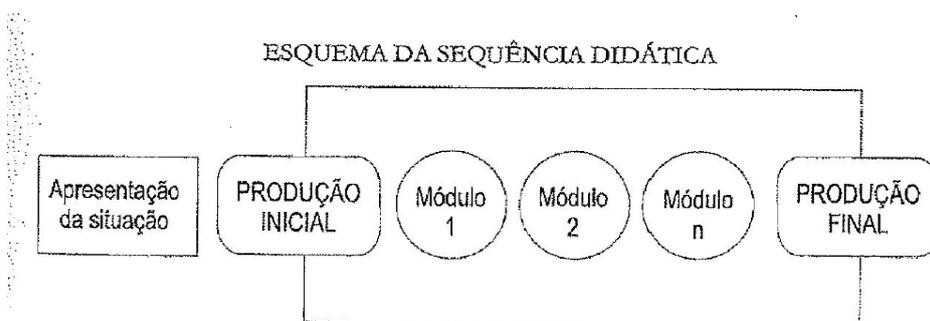
Tal tratamento de reescrita se justifica por entender nesse trabalho, como Ruiz (1998, p. 1), que o aprimoramento da escrita está intimamente relacionado com o tipo de leitura e, portanto, de intervenção que o mediador do texto faz, pois “leituras que tomam o texto todo como uma unidade de sentido são mais produtivas do que as que focalizam apenas partes do texto, ou unidades menores do que o texto”. Assim como venho argumentando, tais leituras podem, gradativamente, favorecer a ampliação da competência metagenérica.

Em consonância com o que foi apresentado, Gasparotto e Menegassi (2013) ratifica esse posicionamento ao tratar especificamente do papel do professor como mediador na reescrita do aluno. Para eles (2013, p. 42),

[...] compreendemos que as escolhas do aluno no momento da reescrita estão estreitamente vinculadas às escolhas do professor no momento em que faz apontamentos e sugestões no texto do aluno. Há, desse modo, um forte dialogismo entre professor, texto e aluno, sendo que o diálogo fica ainda mais marcado pela utilização da correção textual-interativa [...].

Portanto, para o trabalho com reescrita, considero esse dialogismo entre professor, texto e aluno como fundamental na aplicação da sequência didática por meio da qual minha geração de dados foi possível. Assim como mencionei anteriormente, o modelo de sequência didática que sigo – nos âmbitos teórico, metodológico e analítico – foi proposto por Dolz *et al.* (2004) como um conjunto de atividades escolares que se configura conforme ilustra a figura 1:

**Figura 1:** O modelo de Sequência Didática



Fonte: Dolz *et al.* (2004)

Com relação aos momentos da sequência didática, ilustro-as a seguir:

- apresentação da situação: descrição detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que os autores realizarão.
- produção inicial: elaboração de um primeiro texto inicial (oral ou escrito) correspondente ao gênero trabalhado.
- módulos: atividades e/ou exercícios que dão os instrumentos necessários para o domínio do gênero em questão.
- produção final: o autor poderá colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados.

Aplicando a noção de sequência didática (Dolz *et al.*, 2004) à minha proposta, entendo que a sequência deve oportunizar, durante a realização dos módulos, constantes debates (orais e escritos) entre os autores e os processos de escrita, tendo a professora regente das turmas como mediadora no processo de confronto entre a escrita e reescrita consolidadas no curso da sequência, o que significa que as vivências nos módulos motivem (e deem mais sentido) aos processos de reescrita, enfatizando, de fato, as dimensões discursivo-textuais e propiciando um trabalho pedagógico verdadeiramente reflexivo.

Na sequência didática que proponho, focalizo a construção de repertório sociocultural no gênero dissertação escolar, formato ENEM e PAS, cujo objetivo principal consiste em ampliar as trajetórias argumentativas dos textos. Alinhada a isso, a reescrita (produção final), além das vivências nos módulos, funcionaria como um instrumento pedagógico por meio do qual a construção do repertório pode ser (re)avaliado.

Tendo isso em vista e sob inspiração da proposta de Dolz *et al.* (2004), o direcionamento teórico e metodológico nos levou à condução da sequência para a compreensão de que os atributos do próprio gênero em questão – as

expectativas genéricas da dissertação escolar – deveriam balizar o processo de reescrita, o que significa que os módulos propostos precisariam contemplar tais atributos. Assim, como o repertório sociocultural é considerado um desses atributos, a reescrita deve primar pela (re)construção desse repertório para o alcance efetivo da argumentatividade da dissertação escolar.

Discutindo o papel do gênero na revisão do texto, Antunes e Coelho (2011, p. 150) sustentam que antes de mais nada o revisor do texto, em nosso caso, a professora e os alunos imersos na sequência, deve identificar o gênero discursivo a que o texto analisado está vinculado, pois ele “é parte da construção da textualidade”. Dessa forma, é importante priorizar “a finalidade do texto, aliando-a, tanto quanto possível, às características formais e linguísticas do gênero”, pois assim é possível afirmar ser fundamental para a reescrita do gênero e seu conseqüente domínio a consideração de seus aspectos globais e, especialmente “as funções que ele se destina a cumprir”.

Desta feita, o raciocínio é entender o repertório sociocultural como parte integrante e constitutiva do texto argumentativo para considerar as práticas pedagógicas que envolvem a argumentação balizadoras no processo de reescrita. Os módulos da sequência didática propostos nessa pesquisa foram planejados, em especial, para focalizar a construção e a fundamentação do repertório, de modo que a reescrita decorra das reflexões advindas desses módulos. A título de exemplo, o módulo que discutia quatro tipos de argumentos – a saber: autoridade, exemplificação, histórico e causa/efeito – teve como atividade o posicionamento e a reconfiguração do repertório sociocultural nesses tipos de argumento. Em todo o tempo, a reescrita dos textos frisou os aspectos que contribuíam com a fundamentação da argumentação.

Tal como Gonçalves (2010, p. 39), considero que “estudantes que vivenciam práticas de escrita reais e não práticas ‘como se’ tendem a se tornar mais proficientes nos seus escritos”. Por essa razão, assumo que uma SD deve, pelos próprios princípios que regem a proposta de Dolz *et al.* (2004), possibilitar a reflexão relativa às capacidades linguístico-discursivas situadas e pertinentes ao gênero dissertação escolar, a fim de ampliar a competência metagenérica na vivência nos módulos e demonstrar essa ampliação na produção final (reescrita).

## CAPÍTULO 2 – ENQUADRE, INSTRUMENTOS E AÇÕES DE PESQUISA

Neste capítulo, manifesto como concebi o caminho metodológico do trabalho, indicando em três tópicos como esse percurso foi traçado. No primeiro, enquadro a pesquisa, situando-a na abordagem qualitativa, reiterando o meu posicionamento, em consonância com Chizzotti (2003), de ser relevante que a realidade social constitua o contexto do trabalho. Como professora, tive interesse em realizar uma pesquisa que servisse como instrumento de intervenção para o aprimoramento da habilidade de escrita dos alunos no gênero estudado.

No que se refere ao enquadre desta pesquisa, amparo-me na proposta de Silveira e Córdova (2009), que sugerem classificarmos a pesquisa quanto à abordagem (qualitativa ou quantitativa); à natureza (básica ou aplicada); e aos objetivos (exploratória, descritiva ou explicativa). Quanto à natureza da pesquisa, identifico-a como pesquisa aplicada por ter como meta uma proposta pedagógica de intervenção nas aulas de produção textual. Quanto aos objetivos, considero-a explicativa, pois a preocupação reside na necessidade de refletir com os participantes sobre os fatores que constroem a argumentação nos textos. Nesse primeiro tópico ainda, discuto as questões metodológicas que envolvem a aplicação da sequência didática, construída a partir da proposta de Dolz *et al.* (2004).

No segundo tópico, esclareço os instrumentos de pesquisa empreendidos para a análise dos textos dos colaboradores e as reflexões resultantes da participação na pesquisa. Ressalto a análise dos textos à luz da ADC, dando foco no modelo tridimensional (prática social, prática discursiva e texto) de Fairclough (2001) e na análise de discurso textualmente orientada, com base em Fairclough (2012) e Resende e Ramalho (2004). Destaco também nesse tópico, como instrumentos para geração de dados da pesquisa, a entrevista semiestruturada e a observação participante (à luz da etnografia), produzidas com os colaboradores e por meio das minhas percepções como pesquisadora, reflexões embasadas teoricamente em Angrosino (2009).

Para finalizar este capítulo metodológico, explico, no terceiro tópico, as ações de pesquisa, detalhando todos os procedimentos da sequência didática para a geração de dados desta pesquisa. Tal sequência didática explora em sua composição diversos gêneros argumentativos, tais como textos jornalísticos,

resenha de debates, crônica e redações nota mil dissertativas argumentativas formato ENEM. Todo o trabalho desenvolvido dentro da SD promoveu discussões e produções escritas que focalizavam a presença do repertório sociocultural como elemento constitutivo da argumentação empreendida no texto.

## **2.1 Enquadre da pesquisa**

O conhecimento científico é resultante de uma construção histórica. Essa afirmação se justifica no fato de que fazer ciência é uma forma de o homem intervir no mundo em que vive (Pesce; Abreu, 2013). Essa concepção de fazer ciência não admite a existência de uma verdade única a ser perseguida e alcançada na investigação. Justamente por causa das condições materiais e subjetivas do momento, o fazer científico não pressupõe uma verdade universal.

Para as autoras (2013), sobretudo nas pesquisas que têm os fenômenos sociais como objeto, há diferentes modos de desenvolver pesquisa científica. É pensando nessas distintas metodologias orientadoras do fazer científico, “emanadas de distintas concepções de ser humano, de natureza e de conhecimento”, que é possível admitir que, tal como o levantamento de dados, a sua interpretação é múltipla, conforme destacado por Pesca e Abreu (2013, p. 22). Tal orientação científica ratifica o posicionamento qualitativo assumido nesta pesquisa.

Essa orientação se apoia em um dos fundamentos filosóficos da abordagem científica qualitativa: a dialética. A dialética, como base filosófica da abordagem qualitativa, concebe o conhecimento humano e seu desdobramento científico como expressões históricas, as quais são amparadas pelos princípios da contradição, da tensão e da superação. O primeiro se refere à luta dos contrários ser inerente à identidade dos fenômenos; enquanto o segundo garante que entre qualquer forma e o que ela é há também o que virá a ser. É na perspectiva desse devir que a dialética defende a relatividade do conhecimento, “uma vez que este se constitui em parte de um todo em movimento” (Pesce; Abreu, 2013, p. 21). E, por fim, o princípio da superação fundamenta-se na ideia de evolução, pois da superação resulta a contradição, iniciando assim um novo ciclo.

Retomando então a ideia desse fazer científico orientado por múltiplas visões de mundo, as quais afastam do pesquisador o caráter de neutralidade em relação ao seu objeto de estudo, projeto-me como pesquisadora na perspectiva de Chizzotti (2000, p. 83): a pesquisa é “um processo de formação e ação que deve provocar uma tomada de consciência” pelos colaboradores dos problemas que os cercam e eles mesmos possam agir em defesa de seus interesses. Como pesquisadora, não apenas relatora, meu objetivo é ter uma conduta participante no processo de estudo da escrita e reescrita de texto (*corpus* selecionado na pesquisa) e nas entrevistas realizadas, a fim de avaliar de que modo as trajetórias argumentativas puderam se ampliar no gênero discursivo dissertação escolar. Em outras palavras, desejo colaborar com a construção da escrita dos alunos e, por conseguinte, com o aprimoramento da competência metagenérica.

Portanto, nessa pesquisa, tal como González Rey (2005) defende, a orientação qualitativa afasta essa ideia de rigor científico associado à padronização. Para o autor (2005, p. 81),

a cientificidade de uma construção está definida por sua capacidade para inaugurar zonas de sentido que crescem e se desenvolvem diante dos desafios do avanço do modelo teórico em questão, em suas diferentes confrontações com o momento empírico, no curso de uma linha de pesquisa.

É o olhar do pesquisador que torna possível a instauração dessas zonas de sentido, longe da concepção de ciência como momentos sequenciais, invariáveis e rígidos. Na pesquisa qualitativa, vemos o fator humano em evidência. A própria autonomia em relação à participação na pesquisa revela o impacto desse fator humano no processo, pois, como indica González Rey (2005), na medida em que os participantes da pesquisa se tornam sujeitos do processo, passam a se expressar de forma mais significativa e se posicionam de forma diferente porque assumem a responsabilidade por sua participação na pesquisa.

Tendo em perspectiva essa responsabilidade de participação dos colaboradores, empreendi como método para geração dos dados uma sequência didática, nos moldes de Dolz *et al.* (2004). Tal sequência coloca em relevo a participação efetiva dos colaboradores para lançar luz aos fatos que são aqui pesquisados. De acordo com os autores (2004), uma sequência didática se

organiza em torno de um gênero, que pode ser oral ou escrito, a partir de atividades que têm como objetivo o desenvolvimento da competência no referido gênero.

Sob essa ótica, o trabalho com a sequência didática possibilita, além de realizar uma diagnose de saberes da turma e de focalizar o texto como objeto de ensino, explorar as subjetividades de cada estudante, bem como atender às demandas de ensino de cada discente em particular. Avalio, portanto, que o uso da metodologia de sequências didáticas proposta por Dolz *et al.* (2004) nesta dissertação possibilita desvelar, sob a orientação metodológica de uma episteme qualitativa, os investimentos a serem feitos no ensino, com vistas a ampliar a competência escritora (e metagenérica) de cada colaborador de pesquisa, em especial no que tange à construção argumentativa.

Esse trabalho também revela orientação qualitativa em função de em seu direcionamento metodológico se projetar entre o quarto e o quinto marco<sup>4</sup> da pesquisa qualitativa, na perspectiva de Chizzotti (2003). Minha pesquisa se situa entre tais marcos em função da filiação da pesquisadora com a realidade social que a cerca. Das características do quarto marco está presente sobretudo o desdobramento lógico de “avaliar o efeito da pesquisa na mudança social e no desenvolvimento material e cultural da sociedade” (Chizzotti, 2003, p. 230). Isso se comprova no compromisso da pesquisa em ser instrumento de intervenção para aprimoramento da habilidade de escrita dos alunos no gênero estudado.

Em tempo, do que é possível notar de afinidade com as características do quinto marco, observo que o teor descritivo da pesquisa é orientado pelo meu

---

<sup>4</sup> Chizzotti (2003) promove uma reflexão sobre o percurso histórico do desenvolvimento da pesquisa qualitativa, nela identifica, no período que compreende o final do século XIX aos dias atuais, cinco marcos que permitem constatar as tensões e contradições envolvidas no desenvolvimento da abordagem qualitativa. De forma resumida, no primeiro marco o autor defende que se posicionam os questionamentos sobre o entendimento de que o método científico deve ser o mesmo válido para as ciências da natureza e para as ciências que se utilizam de uma abordagem exclusivamente, ou prioritariamente, quantitativa. No segundo marco, tem-se o reconhecimento das ciências sociais como campos de investigação científica e a consolidação da pesquisa etnográfica, na qual o pesquisador é também um sujeito da pesquisa. O terceiro marco é considerado o ápice da pesquisa qualitativa, mesmo que ainda com tensões, pois questões como objetividade, neutralidade e validade são revisadas e problematizadas dando visibilidade aos estudos qualitativos. O quarto marco se caracteriza pela enriquecimento do debate teórico sobre a pesquisa qualitativa, ganha relevância reflexões sobre as contribuições da pesquisa para a política e questões interdisciplinares. Por fim, no quinto marco o pesquisador, porque profundamente marcado pela realidade social que o cerca, lida com o teor descritivo de seu texto sendo colocado em questão, visto que, segundo Chizzotti (2003), a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com a realidade que o envolve.

olhar como pesquisadora, mas todo esse olhar é sustentado teoricamente, pois, conforme Chizzotti (2003, p. 230), “a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante”. Analiso que as ações pedagógicas propostas para ampliação das trajetórias argumentativas no gênero discursivo dissertação escolar serão construídas e moldadas na própria geração de dados não a partir do meu olhar, mas da convergência de olhares entre a professora-pesquisadora e os estudantes-colaboradores.

Sob esse prisma, alinho-me a mais um atributo desse marco, que seria a tendência a desconsiderar a autoridade exclusiva do pesquisador e a “reconhecer a polivocalidade dos participantes” (Chizzotti, 2003, p. 230). Para o autor (2003), o pesquisador é parte determinante da pesquisa qualitativa, porque deve ter uma atitude participante para entender a significação social que os colaboradores atribuem à realidade que os circunda. Essa participação, no entanto, “não pode ser mera concessão de um sábio, provisoriamente humilde” (Chizzotti, 2000, p. 82), ela deve levar em conta a importância da presença e da participação dos colaboradores, de modo que o pesquisador seja alguém que horizontaliza as experiências.

Em minhas reflexões, as particularidades dos alunos no processo de escrita e reescrita dos textos serão levadas em conta na construção da referida metodologia, pois entendo que o texto como unidade de sentido expressa o modo de agir no mundo do seu produtor/autor. Dessa forma, cada texto revela, servindo-me do conceito bakhtiniano de dialogismo, uma concepção de mundo atravessada por muitas outras, o que confere à argumentação do texto múltiplas vozes. Se na construção de um texto é possível reconhecer essa polifonia, ainda mais se constata na experiência interacional com os colaboradores, visto serem diversos autores, diferentes níveis de letramento, múltiplas intertextualidades e distintas aprendizagens.

Destaco que é devido a essa complexa e diversa gama de experiências que estão em fluxo no momento de construção do texto e ao contato diversificado com modelos genéricos que ocorre uma formação de novos esquemas sociocognitivos em cada aluno. Por essa razão, é essencial considerar, na proposta dessa pesquisa, a polivocalidade dos participantes na construção das ações pedagógicas para ampliação das trajetórias argumentativas como atributo

da competência metagenérica do gênero dissertação escolar do tipo ENEM e do tipo PAS.

## 2.2 Instrumentos de pesquisa

Nesta seção, reflito sobre os instrumentos usados na pesquisa para a geração de dados e a importância de cada um no processo de pesquisa como um todo, com especial ênfase nos textos produzidos na SD, na entrevista semiestruturada e nos encontros de conversas casuais entre a pesquisadora e os colaboradores, os quais dialogaram na construção dos sentidos emergentes dos textos produzidos pelos colaboradores do estudo.

Para a geração de dados, valho-me, portanto, dos seguintes instrumentos de pesquisa: a análise de texto à luz da Análise do Discurso Crítica (ADC); e a entrevista semiestruturada e a observação participante, vinculados à etnografia. Essa conjugação de instrumentos – uma análise discursivo-textual crítica e um olhar para as próprias práticas socioculturais dos estudantes colaboradores – se justifica por meu desejo de não apenas gerar dados, mas especialmente por promover um visionamento crítico dos estudantes sobre a escrita e oportunizar a ampliação da competência metagenérica desses discentes.

Para fazer a análise textual, seja das redações dos colaboradores da pesquisa, seja da entrevista semiestruturada, lancei mão da orientação metodológica de Fairclough (2001, 2012), priorizando o modelo tridimensional proposto pelo autor, sob o entendimento de que a ADC é, conforme destacam Magalhães *et al.* (2017), teoria e método na luta social.

Para discutir esse modelo tridimensional de análise, é preciso entendermos antes a ressalva que o autor faz sobre procurar o sentido do texto nele mesmo. Para Fairclough (2001, p. 100),

não se pode nem reconstruir o processo de produção nem explicar o processo de interpretação simplesmente por referência aos textos: eles são respectivamente traços e pistas desses processos e não podem ser produzidos nem interpretados sem os recursos dos membros.

O autor (2001) nos esclarece que precisamos significar o texto a partir do seu aspecto social, o que justifica entender a diferença entre texto e discurso: enquanto texto é a manifestação da língua; o discurso se refere a princípios,

valores e significados que constituem os textos. Discurso é um dos níveis de sentido do texto, o espaço em que podemos identificar as relações entre o texto e o contexto que o produziu. Mais do que compreender essa distinção, é necessário salientar também a relação que assumem texto e discurso entre si: ambos são formas de ação social por meio das quais os sujeitos se perspectivam socialmente e constroem sentidos.

É pensando nessa relevância do contexto e dos aspectos da interação que constroem o discurso que entendo como pertinente o modelo tridimensional de Fairclough (2001) para reflexão dos dados desta pesquisa. Ao postular esse modelo – texto, prática discursiva e prática social – o autor (2001) congrega três formas separadas de análise em uma só:

- a análise dos textos (falados ou escritos);
- a análise da prática discursiva (processos de produção, distribuição e consumo dos textos);
- a análise dos eventos discursivos como instâncias da prática sociocultural regidas pelos aspectos ideológicos e pelas relações de poder.

A Análise de Discurso Crítica é uma metodologia que elucida categorias que nos revelam como esses textos foram construídos, por que e quem se beneficia/prejudica em virtude de tais construções. Trazer à tona, para o debate com os colaboradores, a consciência quanto aos ‘bastidores’ dessas produções é, sem dúvida, um investimento para se ampliar a competência metagenérica. Isto é, salientar que aspectos ideológicos e que relações de poder estão implícitos nos processos de produção, de distribuição e de consumo do texto que eles produzem.

Saber que essa produção se destina à avaliação da escrita é altamente salutar, com vistas a (re)pensar a própria textualidade. As relações de poder, igualmente, permeiam a nossa convivência em sala de aula, na medida em que a retirada equivocada de um repertório sociocultural, por exemplo, pode indicar uma escolha subjetiva do estudante motivada por uma interpretação atravessada da hierarquia existente entre professora e aluno. Logo, o exercício de incluir/excluir dado repertório passa pelo filtro de quem lê – e esse alguém só tem interesse avaliativo: seja a professora, seja a banca examinadora.

O estudo das categorias propostas pela Análise de Discurso Crítica nos

dá a oportunidade de desvelar as configurações de poder que dão suporte aos textos, de forma que possamos descobrir e comunicar o que eles têm de complexo, de problemático, e o que demanda um esforço por mudança. A prática social que envolve as redações desta pesquisa revela uma situação avaliativa formal. É, portanto, importante notar que qualquer alteração no texto indica uma tentativa, mesmo que algumas vezes não declarada, de corresponder à exigência da avaliação.

Fairclough (2012, p. 312) entende que a

ACD é baseada em problemas. A ACD é uma forma de ciência social crítica, projetada para mostrar problemas enfrentados pelas pessoas em razão das formas particulares de vida social, fornecendo recursos para que se chegue a uma solução. É claro que isso leva a uma pergunta: um problema para quem? Na condição de ciência social crítica, a ACD tem objetivos emancipatórios.

Para o autor (2012, p. 312), a ACD é um instrumento para repensar “os assuntos problemáticos e que requerem mudança”. Em nossas práticas sociais (a escola colaborando com a ampliação da competência metagenérica), é urgente pensarmos coletivamente sobre tais objetivos emancipatórios, o que significa fomentar espaços na sala de aula para que os colaboradores possam refletir acerca das dificuldades particulares e do impacto dessas dificuldades no momento da avaliação. Nesse sentido, é salutar falar das inseguranças, das dúvidas, das expectativas, bem como das alternativas pedagógicas, linguísticas, emocionais para driblar quaisquer dificuldades que surjam no processo. É, em suma, dar oportunidade para que os atores sociais estejam no domínio das reflexões sobre os problemas de suas vidas sociais.

Resende e Ramalho (2004, p. 187) destacam que, para Fairclough (2001), a prática discursiva é que faz o intermédio entre o texto e a prática social, assim os processos de produção e interpretação dos textos são formados pela natureza da prática social, mas também a formam. Como em um sistema que se retroalimenta, o processo de produção se forma no texto e nele deixa marcas, e o processo interpretativo se mobiliza a partir de vestígios de sentido no texto.

Resende e Ramalho (2004), baseadas no modelo tridimensional de Fairclough, informam sobre os modelos de análise do texto, sobre as análises

das práticas discursivas e sobre a análise da prática social. Para Resende e Ramalho (2004, p. 187),

o modelo de análise do texto é pormenorizado em categorias. São categorias da análise textual, o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual [...] A estrutura textual refere-se às propriedades organizacionais do texto em larga escala, às maneiras e à ordem em que elementos são combinados.

Já sobre a análise das práticas discursivas, Resende e Ramalho (2004, p. 187) esclarecem que destas “participam as atividades cognitivas de produção, distribuição e consumo do texto” e que nelas se analisam também “as categorias força, coerência e intertextualidade”. A força diz respeito aos tipos de atos de fala empreendidos; a coerência se refere “às conexões e inferências necessárias e seu apoio em pressupostos ideológicos” (Resende; Ramalho, 2004, p. 187); enquanto a análise intertextual identifica as relações intertextuais e interdiscursivas entre os textos.

Por último, a análise da prática social se relaciona aos aspectos ideológicos e hegemônicos no discurso analisado. Dessa maneira, as autoras enfatizam que os aspectos do texto ideologicamente investido são “os sentidos das palavras, as pressuposições, as metáforas, o estilo” (Resende; Ramalho, 2004, p. 188). Sobre os aspectos que traduzem hegemonia, é possível pensar nas “orientações da prática social, que podem ser orientações econômicas, políticas, ideológicas e culturais” (Resende; Ramalho, 2004, p. 187). Com isso, por meio dessas análises, devemos procurar “... investigar como o texto se insere em focos de luta hegemônica, colaborando na articulação, desarticulação e rearticulação de complexos ideológicos” (Resende; Ramalho, 2004, p. 187).

Portanto, é imprescindível concluir, nas palavras de Resende e Ramalho (2004, p. 189), que compreender o uso da linguagem,

como prática social, implica compreendê-la como um modo de ação historicamente situado, que é constituído socialmente, mas também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.

Em nossa geração de dados, entendo que a escrita dos estudantes revela a apropriação que estes fazem de uma ação constituída socialmente e que, na

medida em que constroem autonomia no gênero focalizado no estudo, também atua na construção de suas identidades sociais e nas suas relações sociais. Estas, por sua vez, refletem seus conhecimentos e suas crenças. A língua dessa forma entendida traduz a potencialidade das ações de linguagem na escola como instrumentos de emancipação na vida.

Em sintonia com as orientações da ADC – em especial, o modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001) –, também faço uso da entrevista semiestruturada e da observação participante como instrumentos para geração de dados, à luz da etnografia. Essa abordagem etnográfica se justifica em função do caráter sociointeracional que se reveste a concepção de língua aqui adotada, pois ganha relevo nessa pesquisa o fator humano que produz os dados analisados. Pensando nesse fator humano das pesquisas qualitativas, Angrosino (2009, p. 16) destaca que “é importante entender que a etnografia lida com gente no sentido coletivo da palavra, e não com indivíduos”; ela é “uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades”.

O método etnográfico associado à orientação teórica de base sociointeracionista se justifica porque “os interacionistas preferem ver as pessoas como agentes ativos e não como partes permutáveis de um grande organismo, sofrendo passivamente a ação de forças externas a elas mesmas” (Angrosino, 2009, p. 20). As pessoas estão em constante mudança em suas interações; e, na medida em que essas interações são ressignificadas, a própria sociedade também se coloca em mudança. Dessa maneira, o interacionismo “é uma abordagem mais dinâmica do que estática no estudo da vida social” (Angrosino, 2009, p. 20).

A pesquisa de campo etnográfica, nessa perspectiva sociointeracionista, “busca desvelar os significados que os atores sociais atribuem às suas ações”, o que justifica a interpretação dos dados, a partir desse instrumento de pesquisa, ser também plural, haja vista que essa abordagem promove “um delineamento mais subjetivo sobre como as pessoas entendem aquilo que fazem” (Angrosino, 2009, p. 20).

Levando em conta esse caráter sociointeracionista, uma forma de se desvelar a pesquisa etnográfica é no papel de observador participante, o qual é identificado como um pesquisador que guarda certo distanciamento da

comunidade e que com ela interage em situações específicas, como, por exemplo, por meio de entrevistas ou de participação em determinados eventos. Em minhas ações como pesquisadora, atuei como observadora participante, durante as entrevistas, mas também em minha própria identidade como professora regente das turmas nas quais a SD era aplicada. Tanto para eles quanto para mim, o que prevalecia, na maior parte do tempo de nosso contato, era nossa relação de professora e alunos.

Inclusive Angrosino (2009, p. 33) destaca que “na observação participante os membros da comunidade estudada concordam com a presença do pesquisador entre eles como um vizinho e um amigo que também é, casualmente, um pesquisador”. O autor (2009, p. 33) ainda enfatiza que, pelo caráter dinâmico da abordagem etnográfica e pelo *status* de observador participante, o pesquisador nesse tipo de pesquisa qualitativa “não pode esperar ter controle de todos os elementos da pesquisa”. Ou seja, mesmo que haja um roteiro de pesquisa, é importante considerar essa dinamicidade do processo que pode não seguir fielmente tal roteiro, pois é preciso levar em consideração o contexto humano e seu querer envolvido.

Portanto, a abordagem etnográfica que faz observação participante “não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores”, os quais tentam saber sobre as pessoas e seus modos de vida (Angrosino, 2009, p. 34). Nesta pesquisa, posicionei-me como observadora participante na medida em que empreendi uma busca pelos processos de escrita dos meus alunos, ao mesmo tempo em que estive atuando como professora de redação e, ao lado deles, estive como parceira tanto nas narrativas emergentes das entrevistas semiestruturadas quanto na (re)escrita dos textos.

Destaco que o autor (2009, p. 31) se refere ao etnógrafo como “alguém que participa subjetivamente nas vidas daqueles que estão sendo estudados, assim como um observador objetivo daquelas vidas”. Identifico-me fortemente com essa passagem, dado que procurei investir, em campo, na partilha de subjetividades, nas idiosincrasias das trajetórias argumentativas, na escuta ativa e, sobretudo, na atenção ao processo de (re)escrita de cada estudante, com o constante incentivo à autonomia e à emancipação de seus projetos de dizer no texto.

Recupero, ainda, as características da abordagem etnográfica elencadas por Angrosino (2009) que estão presentes neste estudo. A pesquisa etnográfica (e, portanto, qualitativa) deve, na concepção de Angrosino (2009, p. 31), ser:

- personalizada: uma vez que este trabalho é conduzido por uma pesquisadora imersa no contexto de vivência dos colaboradores e que, assim como já mencionado, atua tanto como participante (professora regente), quanto como observadora das vidas escolares desses colaboradores;
- multifatorial: haja vista que esta pesquisa qualitativa foi conduzida através de mais de uma técnica de geração de dados, as quais fortalecem a conclusão possível em função dessa pluralidade de meios;
- dialógica: dado que entendo que minhas conclusões e interpretações foram sendo formadas e refletidas no diálogo com os colaboradores, seja na aplicação da SD, durante a qual parte dos textos nasceu, seja na interlocução dos módulos e na produção da segunda versão, momentos de orientação e de trocas importantes entre a professora-pesquisadora e os estudantes-colaboradores.

Da sistematização dos instrumentos de pesquisa, concluo que selecionei para geração de dados aqueles que, em sintonia com a abordagem sociointeracional, interpretam o fator humano que está envolvido na produção de textos, os quais constituem os dizeres dos colaboradores. Sobre a ADC, identifico-a como uma metodologia que promove diferentes níveis de análises dentro do texto, todas em consonância com essa abordagem sociointeracional da pesquisa e com ancoragem discursiva, sob o entendimento de que o uso da língua(gem) traz desdobramentos para além do dito. Por fim, a entrevista semiestruturada e a observação participante foram apresentados a partir da perspectiva da etnografia como os instrumentos pelos quais os dados foram construídos e analisados, favorecendo a reflexividade dos colaboradores e da própria pesquisadora sobre a ampliação da competência metagenérica e sobre as trajetórias argumentativas.

### **2.3 Ações de pesquisa**

No percurso desta pesquisa, houve um acontecimento em minha vida profissional que impactou diretamente na minha posição de pesquisadora e redirecionou meu interesse de investigação. Aprovada em um processo seletivo para professora, fui convocada para assumir o cargo quando ainda delineava

meu primeiro parágrafo teórico. Naquele momento, foi natural a mudança de foco temático quando passei da função de corretora de redação (exercida através de *freelancer* e de contrato em uma plataforma digital de correção de textos) para o cargo de professora temporária na rede pública de ensino do Governo do Distrito Federal (GDF). Apesar de estar ligada à correção de redação desde a época da faculdade, foi como professora regente de turmas de ensino médio que pude ter uma noção mais acurada do processo de escrita que resulta nas redações do tipo ENEM, as quais eu corrigia.

Essa proximidade com os autores de textos do tipo com os quais eu trabalhava (re)situou meu interesse de pesquisa. Antes, eu me interessava por aspectos mais ligados à padronização gramatical e mais materiais no que tange ao gênero dissertação escolar solicitados na matriz de correção do ENEM. Após o contato com seis turmas lotadas de alunos, despertei-me para questões as quais julguei mais emergentes, todas elas diziam respeito à argumentação dos discentes, mais especificamente para o tão falado repertório sociocultural.

Convocada para assumir turmas do Novo Ensino Médio (NEM), escolhi ministrar uma oficina de redação para o ENEM e o PAS, a qual cumpriria a grade horária dos itinerários formativos. Sendo de escolha livre pelos alunos, tive uma grata surpresa ao ser informada de que a eletiva, denominada 1,2,3... “Textando”, já contava no primeiro dia de inscrição com todas as turmas lotadas. Eu, que julgando pela maioria dos alunos que dizia não gostar de escrever redação, pensei que não haveria interesse pela oficina. Fiquei muito empolgada com os primeiros *feedbacks* sobre a apresentação da matriz de correção do ENEM. Foram aulas extremamente divertidas as que discutiram os elementos que levam a redação ser zerada ou anulada. Os alunos se reconheceram muito nos textos analisados em sala e fizeram muita graça com as situações que configuravam parte desconectada na prova de redação.

Entretanto, foi quando de fato comecei a discutir as partes do texto argumentativo que uma mudança de foco aconteceu para os alunos, os quais se viram pela primeira vez como autores, diante da necessidade de construir argumentos para fazer a defesa de um ponto de vista. Nesse momento, compreendi que o principal receio deles com os termos “redação para o ENEM” era o desconhecimento da tipologia argumentação. Por isso, iniciei a discussão da competência II perguntando “o que é argumentar?”. Entendi que os alunos

sabiam narrar, mas desconheciam completamente o que era a argumentação. Discutindo a questão do repertório que sustentava os argumentos elencados, percebi a atenção dos alunos sendo irrevogavelmente presa à explicação sobre repertório sociocultural, ficaram fascinados com as diferentes maneiras de embasar os argumentos. Após um mês de aula, eles já respondem à pergunta prontamente “argumentar é convencer”. Essa pesquisa nasce do desejo e da promessa que fiz a eles: “vou ensiná-los a convencer”.

Tendo como perspectiva a incursão nesse universo da escrita dos colaboradores da pesquisa e embasada pela noção de pesquisador participante, aqui desenvolvo um olhar aguçado para as demandas da situação interacional da pesquisa. Por isso, tal como visibilizado por González Rey (2005), não concebo que os dados de pesquisa serão coletados, no sentido de estarem prontos para serem registrados, mas, porque são inseparáveis do processo de construção teórica, os dados para análise e reflexão teórica serão gerados em uma disciplina específica de produção textual, focalizada em textos em formato do tipo ENEM e PAS, ofertada a turmas do 1º ano de ensino médio em uma escola pública de Brasília. Para pensar a importância da construção desses dados, retomo a crítica de Johnstone (2000) sobre a metodologia que está implícita ao se considerar que “dados são o resultado da observação, consistindo nas “coisas dadas” que os pesquisadores analisam”. Por isso, é relevante conceber uma pesquisa que gera material de análise, visto que a postura do pesquisador não é apenas relatora de observação, mas participativa do processo de construção de conhecimento.

Tais dados serão produzidos levando em consideração o procedimento de sequências didáticas apresentado por Dolz *et al.* (2004), conforme situei no capítulo teórico. Os autores (2004) propõem um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, assim denominado de sequência didática, focalizando, assim como já mencionei, quatro estágios: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final.

Nesta pesquisa, o gênero em estudo é a dissertação escolar, nos moldes em que o ENEM e o PAS avaliam, cada um com as suas especificidades. Por essa razão, planejei que todas as atividades que seriam propostas ao longo de um semestre aos alunos de ensino médio focalizariam a questão argumentativa

de textos orais e escritos. A referida sequência didática foi elaborada para abarcar também a dimensão oral, porque entendo que a organização da argumentação pelo aluno ocorre ativando estratégias diferentes na escrita e na fala, o que, por esse motivo, justificaria que alguns módulos contemplasse a dimensão oral para medirmos a construção de sentidos de forma coletiva, haja vista que todos se ouviam em sala, mas não se liam (somente eu lia os textos escritos).

Tais atividades que eram desenvolvidas nos módulos colocaram em evidência o uso do repertório cultural na sustentação dos argumentos, a função dos operadores conectivos na relação entre os argumentos e a construção da proposta de intervenção como desfecho do texto argumentativo (competências II, IV e V). É importante frisar que todas as atividades visavam, portanto, a dar visibilidade às trajetórias argumentativas – seja no plano da materialidade, como no debate concernente às distintas possibilidades de realizarmos coesão referencial e sequencial; seja no plano das subjetividades, como nas distintas construções de sentido por meio das particulares trajetórias argumentativas. Em suma, as textualidades eram afetadas pelo debate salutar: ora em dimensões mais cotextuais ora em dimensões mais contextuais.

A ideia era sugerir, como proposta inicial da sequência didática, um tema de redação no formato que o ENEM solicitava aos candidatos, constando, inclusive, a coletânea textual que precede a redação. Nos módulos, o objetivo era propiciar espaço para que os autores dos textos pensassem em questões diretamente relacionadas à argumentação construída na produção inicial, como, por exemplo, levá-los a refletir sobre como uma música conhecida por eles poderia ser o embasamento de uma afirmação. Já na produção final, o autor faria a reescrita do seu texto levando em conta as discussões empreendidas nos módulos.

Destaco que as reflexões empreendidas nos módulos foram feitas por meio de atividades relacionadas a textos variados, de diversas modalidades e pertencentes a distintos gêneros do campo da argumentação. Ainda que aqui o foco seja o gênero dissertação escolar, é imprescindível o contato diversificado dos alunos com textos argumentativos, conforme argumentei no capítulo teórico, o que, sem dúvida, colabora com a formação do repertório de leitura e amplia as trajetórias argumentativas (assim como a competência metagenérica).

Retomando uma vez mais González Rey (2005), relembro que os sentidos desvelados por esses dados se encontram na tensão entre a construção do meu pensamento de pesquisadora e o desdobramento nos dados das múltiplas vozes, ideias e informações sobre o processo de escrita, haja vista que o valor de qualquer prática social provém do significado atribuído em um sistema de significação. Dito de outra maneira, quero destacar o papel dos sujeitos participantes: o de autores que, com suas vozes, se juntarão a mim na conclusão desse trabalho.

Para finalizar esse tópico, sistematizo, no quadro seguinte, a sequência didática empreendida na geração de dados deste trabalho. Nele é possível, de forma objetiva e visual, compreender as ações realizadas no curso da pesquisa.

**Quadro 5:** Sequência Didática proposta

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA ARGUMENTAÇÃO E USO DE REPERTÓRIO</b>
<b>Primeiro momento – Apresentação da situação</b>
Apresentação do documentário Juventude Conectada, da Fundação Telefônica Vivo. Contextualização da temática ativismo na juventude. Discussão da proposta de redação do PAS 2, do ano de 2019 (tema: A contribuição da juventude em ações de ativismo no meio virtual e "nas ruas"). Busca de informações sobre o assunto.
Conversa dialogada sobre a construção do repertório no gênero dissertação escolar. Retomada dos textos pesquisados na aula anterior, discussão sobre repertório legítimo, pertinente e seu uso produtivo.
<b>Segundo momento – Produção inicial</b>
Escrita da primeira redação (Proposta do PAS 2 de 2019). Apresentação da situação de produção aos alunos, quais sejam: quem escreverá o texto, para quem, com que finalidade, quem lerá o texto (explicação das expectativas da banca com os argumentos do texto).
<b>Terceiro momento – Módulos</b>
Módulo 01: Primeira atividade: contexto da produção textual – Leitura do texto “Tenha um mínimo de pudor e amor próprio, sr. Caio Coppolla” e identificação de: autor/papel social, interlocutores, época e meio de circulação, finalidade.
Módulo 02: Diferenciar fato de opinião. Ler o conceito no texto “Verdade x opinião”, de William Cereja e Thereza Cochar, e discutir com os alunos a diferença entre fato e opinião. Identificação de fatos e opiniões em textos de pesquisas de intenção eleitoral, disponibilizadas em veículos como o Portal G1.
Módulo 03: Diferenciar tipos de argumentos; Construir argumentos de causa/consequência, de exemplificação, de autoridade, de comparação a partir da temática “ativismo na juventude”. Prática de oralidade: Dividir os alunos em dois grupos e propor um debate. Após o debate, os grupos ficam, como atividade para casa, com a responsabilidade de escrever os argumentos que tiveram validade no debate.
Módulo 04: A partir da atividade de escrita dos argumentos do debate, discussão do uso dos conectores textuais e sua relevância para a construção e articulação de sentido no repertório. Leitura do texto “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colassanti, para a discussão sobre o uso dos conectores destacados e a relevância deles na construção dos sentidos veiculados.

Módulo 05: Leitura de duas redações nota mil no ENEM 2021. Identificação das estratégias para exposição de opinião e convencimento dos leitores, entendendo os tipos de argumentos reunidos. Essa atividade motiva os alunos a perceberem a voz do autor e as vozes que ele traz para o texto, a fim de apoiar ou fazer um contraponto com sua posição.

Módulo 06: Sistematização do conhecimento sobre o gênero; produção coletiva de uma dissertação argumentativa, a partir da proposta do ENEM de 2021, que versa sobre "Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil". Pesquisa sobre o tema na sala multimídia. Cada grupo constrói sua parte, no quadro, após a apresentação do grupo anterior, para que assim entendam a unidade do texto e consigam estabelecer relação entre as suas três partes.

#### **Quarto momento – Produção Final**

Entrega da primeira versão do texto sobre ativismo na juventude com os apontamentos necessários para serem focalizados na reescrita. Em seguida, realizar a reescrita em sala de aula. Finalizadas todas as etapas constitutivas desta sequência didática, os textos serão entregues juntos, em pasta formato portfólio, para incentivar os alunos a criarem o hábito de reescrever suas redações ao longo do ensino médio.

Fonte: Autoria própria.

Para concluir, retomo os passos delineados neste capítulo. Na primeira seção, argumentei em favor de esclarecer a orientação qualitativa da pesquisa. Tal como defende Chizzotti (2000), o pesquisador é, nesse paradigma, despedido de dono da verdade, transforma-se em participante, visto que seu olhar sobre o mundo circundante aos colaboradores o faz partilhar dos seus problemas e das suas necessidades. Já os dados não são isolados, mas “fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos” (Chizzotti, 2000, p. 84). Para interpretá-los, o pesquisador deve superar sua aparência superficial e chegar à sua essência. Os colaboradores são reconhecidos como sujeitos capazes de intervir nos problemas abarcados na pesquisa. É nessa perspectiva que esta pesquisa se apresenta.

A segunda seção, por sua vez, reflete sobre os instrumentos de pesquisa adotados nesse trabalho, os quais, em sintonia com a abordagem sociointeracional, desvelam o fator humano envolvido na produção de textos analisados no trabalho. Sobre a ADC, identifico-a como uma metodologia que promove diferentes níveis de análises que transitam entre o texto e o discurso, todas em consonância com essa abordagem sociointeracional da pesquisa. Fairclough (2001, p. 131) identifica a metodologia do modelo tridimensional como “poderoso recurso para estudar as dimensões discursivas da mudança social e cultural”, o que faz com que, neste trabalho, as análises coloquem em relevo essas dimensões discursivas que operam nas mudanças empreendidas durante

a reescrita dos textos dos estudantes, justificando-se, assim, a ADC como instrumento de análise textual.

Por fim, a entrevista semiestruturada e a observação participante foram apresentados a partir da perspectiva da etnografia. Esta funciona como um instrumento que favorece a geração de dados com base nas experiências humanas, de modo que tais dados indiquem “padrões previsíveis do que descrever todas as instâncias imagináveis de interação ou produção” (Angrosino, 2009, p. 31). Já a observação participante aqui foi vista como “um contexto comportamental a partir do qual um etnógrafo usa técnicas específicas para coletar dados” (Angrosino, 2009, p. 34).

A terceira e última seção finaliza o capítulo esclarecendo a sequência didática adotada como ação de pesquisa para a geração de dados. Tais instrumentos e ação são coerentes com a orientação qualitativa da pesquisa, pois através da metodologia empreendida os dados que são possíveis ao contexto são ressignificados pelo olhar e pela conduta participante tanto da pesquisadora quanto dos colaboradores, o que comprova que o conhecimento aqui construído não está isolado e encerrado em uma teoria, mas “o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (Chizzotti, 2000, p. 79).

## **CAPÍTULO 3 – A GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Este capítulo será dividido em três momentos. No primeiro, apresento o contexto de aplicação da sequência didática, explicitando o planejamento da SD e as motivações que impactaram nos ajustes da pesquisa. No segundo, analiso as quatro redações dos colaboradoras, as quais são permeadas pelas vozes destes, a partir da entrevista semiestruturada feita. No terceiro, trago reflexões que, com base nos dados gerados, ensaiam (novas) trajetórias pedagógicas, as quais se associam com o protagonismo estudantil e o papel do professor na mediação dos conhecimentos necessários para a ampliação da competência metagenérica.

### **3.1 Apresentando o contexto de aplicação da SD**

Nesta pesquisa, o gênero em estudo é a dissertação escolar, nos moldes em que o ENEM e o PAS avaliam, cada uma com as suas especificidades. Todas as atividades que foram propostas ao longo de um semestre aos alunos de ensino médio focalizaram a questão argumentativa dos textos, orais ou escritos, em especial a construção de repertório sociocultural.

Conforme situei no capítulo metodológico, empreendi como método para geração dos dados uma sequência didática (Dolz *et al.*, 2004), ao conceber que a SD se organiza em torno de um gênero, que pode ser oral ou escrito, a partir de atividades que têm como objetivo o desenvolvimento da competência no referido gênero. A estrutura básica de uma SD proposta por Dolz *et al.* (2004) se caracteriza por uma produção inicial, pela sequência de módulos e por uma produção final – ações pedagógicas que, nesta dissertação, se associam com a necessidade de refletir acerca da construção do repertório sociocultural a partir das distintas trajetórias argumentativas que possibilitam ampliar a competência metagenérica dos discentes.

Em retomada ao capítulo metodológico, desenhamos a pesquisa para, em linhas gerais, termos (i) a apresentação da situação, com a explicitação do projeto que iríamos desenvolver: a simulação de uma prova do tipo ENEM; (ii) a produção inicial, com a escrita da dissertação escolar a partir de uma proposta

de redação no formato do ENEM; (iii) os módulos, com atividades diversificadas – em distintos gêneros do discurso oral e escrito – para que os colaboradores refletissem acerca da argumentação construída na produção inicial, com foco no repertório sociocultural e na reflexividade relativa às trajetórias argumentativas possíveis no gênero em questão; e (iv) a produção final, com a culminância da reflexão realizada em relação à produção inicial, considerando-se as vivências acumuladas nos módulos, a fim de que a reescrita (a produção final) se tornasse um momento para registrar as aprendizagens.

A aplicação da SD foi possível entre os meses de setembro a novembro de 2022. O contexto das eleições no país direcionou a escolha dos textos dos módulos e, como característica singular da juventude atual, houve significativas participações críticas em relação à temática selecionada: ativismo na juventude. Esse contexto eleitoral, de fato, favoreceu o engajamento dos estudantes. Entretanto, justamente em virtude dos dois turnos do pleito de 2022, a aplicação da SD foi um tanto quanto tumultuada e tivemos uma redução de dias de aula, haja vista a geração de dados desta pesquisa ter ocorrido uma vez por semana, durante as oficinas de redação para o ENEM e o PAS.

Aliado a esse problema de falta de aulas, houve também a questão da ausência dos estudantes, que ocorria mais frequentemente às sextas-feiras, dias das oficinas de texto. Essas problemáticas impediram que o *corpus* da pesquisa pudesse ser ampliado, mas em nada reduziu a importância e a validade dos textos que serão discutidos nesse capítulo, pois, ao realizar as análises de textos e proceder com as entrevistas, notei que teria um conjunto suficiente de dados. Ressalto, inclusive, a participação e o interesse de um número muito relevante de estudantes na escola, o que motivou a realização da pesquisa, promoveu um ambiente acolhedor durante a SD e favoreceu o engajamento dos estudantes para a geração de dados.

Após o término da oficina, os estudantes enfrentaram a prova do ENEM e do PAS no mês seguinte. Tive a alegria e a satisfação, como professora, de encontrar alguns desses estudantes no ano letivo seguinte e abraçá-los em comemoração ao excelente resultado em ambos os certames. Duas alunas obtiveram mais de 800 no ENEM e voltaram para agradecer as aulas que foram ministradas na SD. Aqui não registro apenas um número, mas uma experiência interpessoal que me convence de que a pesquisa gerou dados que indicam uma

metodologia sensível ao processo de ensino e aprendizagem, com efetividade para a prática sociocultural dos estudantes: o ingresso no nível superior.

### **3.2 Trajetórias argumentativas de dissertações do tipo ENEM e PAS: o repertório sociocultural**

A análise da presença do repertório sociocultural nas redações selecionadas nesta pesquisa foi empreendida por meio de minha leitura e percepção sobre as duas versões dos textos, compreensão associada também à leitura dos próprios colaboradores das versões de seus textos e à reflexividade decorrente das entrevistas realizadas após a finalização da oficina de redação.

As redações, de onde provêm os trechos para análise, estão na íntegra no apêndice II desta pesquisa. Os colaboradores são identificados por nomes de pássaros, pois, no curso da aplicação da SD, elaborei a proposta de redação do simulado do 4º bimestre da escola onde atuava. Tal proposta, que versava sobre o Novo Ensino Médio, trazia em sua coletânea um texto de Ruben Alves, autor que me é muito caro, chamado Gaiolas ou Asas. Nesse texto, o autor discute, a partir de uma perspectiva muito poética, a relevância do papel da escola em incentivar a autonomia intelectual dos estudantes. No desenvolvimento desta pesquisa, meu esforço foi no sentido de encorajar o voo dos meus alunos em direção à compreensão do processo de escrita. Essa é minha inspiração para nomeá-los por pássaros.

#### **3.2.1 Maú: o desdobramento de repertórios ao longo de três parágrafos**

A primeira redação trazida para análise é a de Maú, estudante que alegava muita dificuldade em começar o texto. O principal empecilho parecia ser construir a tese. No curso dos módulos, envolveu-se bastante com as discussões e as atividades propostas, aceitou a tarefa de reescrever seu texto e focalizou em sua reescrita a organização e o desenvolvimento do repertório sociocultural.

Já no primeiro parágrafo de reescrita, Maú refaz a construção de sua tese desvinculando-a de sentenças genéricas, o que é importante para a articulação de seu repertório, como se verá adiante.

### 1ª versão

O ativismo é algo totalmente demonstrativo de acordo com o que está acontecendo no momento. As pessoas que praticam este ato são aquelas que pensam e refletem sobre um futuro próximo e na melhoria para um mundo melhor, ou seja, com ações que possam vir a ter resultados.

### 2ª versão

Ao se pensar sobre o ativismo na juventude é nítido que a tecnologia está cada vez mais presente na vida das pessoas. Atualmente progressivamente muitos jovens estão começando a se interessar por assuntos políticos, econômicos e culturais, refletindo, formando e expondo suas opiniões nas ruas ou em redes sociais sobre determinado assunto. Assim contribuindo para o aumento dessas ações, para que em um futuro próximo, o ativismo seja uma forma de liderança pelos jovens e que gere melhoria e avanços para o mundo.

Percebo que Maú saiu de uma sentença genérica, como “o ativismo é algo totalmente demonstrativo”, para sentenças mais específicas, como “a tecnologia está cada vez mais presente na vida das pessoas/expondo suas opiniões nas ruas ou em redes sociais sobre determinado assunto/o ativismo seja uma forma de liderança pelos jovens”.

Ao colocar a tese em construções mais específicas, a estudante iniciou o desenvolvimento do projeto de texto, e a articulação do repertório nos parágrafos seguintes tornou-se visível, pois, na tese da segunda versão, a estudante relacionou ativismo juvenil a manifestações na internet, associação que, por trazer informações mais concretas, permitiria a seleção e o desenvolvimento dos argumentos em torno do movimento *Black Lives Matter* e da história de Malala, repertórios que diziam respeito à atuação de jovens alimentada pela internet.

Em entrevista, Maú avaliou que seu repertório tinha se ampliado na reescrita:

Sobre a questão do repertório, sim, ampliou bastante. Como eu disse, tenho dificuldade em abordar o tema, na segunda versão, deixei a introdução mais rica, para quando fosse abordar o meu repertório sobre a *hashtag Black Lives Matter*, fosse mais fácil de ler e identificar que eu sei falar sobre esse assunto.

A estudante entendeu que antecipar na tese os argumentos que seriam compreendidos colaborava para a construção do texto, algo que ela identificava como transmitir credibilidade ao leitor sobre o conhecimento do assunto. Além

disso, Maú mostrou-se sensibilizada para a necessidade de ser colaborativa com quem lê não só ao buscar produzir uma introdução mais completa, mas principalmente ao compreender que o texto é uma unidade de sentido integrada.

#### **1ª versão**

Uma hastag bem conhecida nos dias atuais é o “Black lives Matter”, resultado de uma manifestação contra o racismo presente no mundo, foi criada após a morte de um jovem negro nos Estados Unidos e teve uma repercussão enorme pelo mundo inteiro. Os jovens ativistas trazem grandes resultados para a sociedade e isso é algo totalmente inovador, pois ao invés de utilizar o tempo com coisas inúteis estaria transformando-o em um tempo qualitativo.

#### **2ª versão**

Por meio dessa comunicação nas redes sociais, jovens de diversos lugares podem se encontrar com outros jovens que compartilham a mesma opinião, formando assim um grupo diversificado, mas que lutam pelas mesmas ações sociais. Como o “Black Lives Matter”, uma hashtag bem famosa iniciada por três jovens nos Estados Unidos, contra um caso de racismo vindo de policiais, que ganhou uma enorme proporção com manifestações nas redes sociais e nas ruas do mundo inteiro.

Sobre o parágrafo de desenvolvimento, é possível afirmar que a inserção de conectivos atuou, inclusive, na retomada da ideia do primeiro período da introdução. Em “Por meio dessa comunicação nas redes sociais”, Maú retomou a ideia lançada no parágrafo introdutório: “a tecnologia está cada vez mais presente na vida das pessoas”. Comento com a colaboradora que o processo de reescrita favorece esses pequenos ajustes no texto que, para além da materialidade textual, promovem a formação da unidade do texto, de modo que a argumentação se torne mais densa pelas redes de sentido formadas a partir dos operadores argumentativos.

É nesse parágrafo também que ocorreu a articulação do repertório sociocultural, o movimento *Black Lives Matter*, com o argumento iniciado no parágrafo anterior. Na introdução, a estudante mencionou a comunicação nas ruas e nas redes, fato que colaborava para o ativismo ser uma forma de liderança pelos jovens. No desenvolvimento, afirmou que o *Black Lives Matter* “ganhou uma enorme proporção com manifestações nas redes sociais e nas ruas do mundo inteiro”. A construção do repertório assim ficou conectado a todo o projeto de texto da estudante.

A posição de Maú sobre o repertório *Black Lives Matter* revelou que a estudante também percebeu a articulação do repertório com a introdução como elemento que construía unidade no texto e fortalecia a argumentação construída.

Como foi uma hashtag iniciada por três jovens e na introdução eu abordei essa questão dos jovens se interessarem por esses assuntos e formarem as suas opiniões para exporem ao mundo, isso se encaixa muito bem com o tema e com o repertório.

Além desse aspecto, busquei sensibilizar a estudante para o saldo positivo de seu parágrafo de desenvolvimento no que dizia respeito às redes que eram criadas pelos jovens na luta por causas sociais próprias. Notamos que houve uma sintonia temática, haja vista que o *Black Lives Matter* decorria de uma causa social própria de grupos que, por compartilharem opiniões similares, aderiam ideologicamente a essa causa.

#### **1ª versão**

Malala Kousafzai, jovem, mulher, reconhecida no mundo todo por suas falas, mensageira da paz da ONU, foi reconhecida pelo mundo todo por seus protestos, ações, visitas e se mostrou totalmente ativa para tornar o mundo de hoje em um mundo melhor no futuro para filhos, netos e gerações próximas.

#### **2ª versão**

Nota-se que as ações realizadas nas redes sociais pelos jovens tem uma grande influência e alcançam milhares de pessoas com as famosas hashtags e petições. Foi o que aconteceu com uma jovem, mulher, reconhecida no mundo todo por suas falas e ações, Malala Yousafzai, mensageira da paz da ONU (Organização das Nações Unidas), foi reconhecida pelo mundo todo por seus projetos, ações, visitas e é uma jovem ativista totalmente reconhecida, principalmente para pequenos jovens ativistas que se inspiram em Malala, um verdadeiro exemplo e que os jovens precisam ganhar incentivo para que continuem a se interessar por assuntos importantes, visando o conhecimento para que ajude-os a formar suas próprias opiniões. Assim, buscando formar cidadãos que vejam mais do que lhe é mostrado.

Já no parágrafo de conclusão, a estudante construiu um período que introduziu o repertório sociocultural e estabeleceu com ele uma relação de complementaridade de argumentos. Ao afirmar que “ações realizadas nas redes sociais pelos jovens tem uma grande influência e alcançam milhares de pessoas” Maú abriu a possibilidade para discutir a história de Malala, pois esta se

apresentava aos jovens como exemplo e “incentivo”, nas palavras da estudante. Enquanto na primeira versão do texto o repertório foi selecionado, mas disposto no parágrafo sem que houvesse articulação para além da relação semântica com o tema; na reescrita a história de Malala representava a atuação dos jovens na internet, de modo que o repertório tenha finalizado, em nossa leitura, de forma bastante eficiente o parágrafo, quando a estudante o inseriu como elemento que auxiliava na formação crítica dos jovens.

A avaliação de Maú foi, igualmente, de complementariedade de argumentos, quando associou *Black Lives Matter* e a história de Malala ao ativismo na juventude que acontecia nas ruas e na internet. Para a estudante, elencar mais informações sobre a história de Malala deixou o repertório menos “cru”, ou seja, havia a certeza de que desenvolver o repertório deixava o texto com argumentos mais fortes.

[...] Já sobre a Malala, consegui juntar ambos os repertórios para que eles se completassem na redação e não fugissem do tema. Na primeira versão, percebi que o meu segundo repertório estava muito cru, muito vazio. Então abordei as mesmas questões sobre a Malala, deixando o parágrafo mais rico, com mais informações, tanto sobre a pessoa que a Malala é, quanto sobre seus feitos.

### 3.2.2 Garibaldi: de sentenças abstratas para argumentos concretos

A próxima redação analisada é a de Garibaldi, aluno que apresentava muita dificuldade na escrita, alegava não ter escrito redação nas escolas anteriores e, por esse motivo, não sabia escrever textos. No entanto, durante a SD foi um aluno muito dedicado e muito participativo, envolvendo-se bastante com as discussões sobre repertório sociocultural. Em seu parágrafo de reescrita da introdução, refinou a definição de ativismo, em vez de utilizar estruturas com vocabulários mais genéricos, aplicou o tipo de repertório conceito relacionado à definição, como estudamos em um dos módulos da SD.

<b>1ª versão</b>
O ativismo é quando um indivíduo de uma sociedade é ativo diante de uma causa. Os jovens desempenham muito bem esse papel na sociedade em um

país como o Brasil onde problemas sociais são discrepantes e em sua maioria graves, jovens ganham muita força para serem ativistas como aconteceu com o movimento estudantil durante a ditadura militar e o movimento dos “caras pintadas” durante o governo Collor de Melo.

## 2ª versão

O ativismo é quando um indivíduo tem uma opinião diante de uma causa e utiliza de seu ideal para defender algo.

Os jovens tendem à assumir o papel de ativista com maior facilidade que os adultos, seja pelo maior tempo livre, ou pela vida social mais movimentada, seja na internet ou fora dela.

Frequentar os lugares que os jovens estão mais presentes como a escola, ajuda a juventude a estar presente em discussões da sociedade, mas sem as amarras e tabus de gerações passadas, como ocorreu no movimento estudantil durante a ditadura militar ou os “caras pintadas” no governo Collor de Mello.

Perguntado se as mudanças em seu parágrafo atuavam em favor da ampliação de repertório, o estudante respondeu o seguinte:

Eu considero que abordei o conceito de ativismo com base na minha visão porém de formas diferentes, e de uma mais madura na segunda versão. Acho que foi bem abordado e desenvolvido nos dois textos.

Mesmo considerando a abordagem do conceito de ativismo produtiva nas duas versões do texto, Garibaldi ressaltou que, na segunda versão de texto, o conceito se apresentou de maneira *mais madura*. Essa percepção de que houve uma abordagem do conceito mais significativa na segunda versão deveu-se à construção do repertório também mais efetiva. Na segunda versão, o termo *ativismo* aliado à sua definição deixou o argumento mais respaldado. Foi esse repertório, portanto, que embasou a argumentação de que o jovem assumia um papel de liderança nas atitudes ativistas, pois “utiliza de seu ideal para defender algo”.

Nesse sentido, conversamos que a própria noção do que seria ativismo havia se ampliado, na medida em que o estudante concebia, na primeira versão, que ela se relacionava simplesmente a estar ativo diante de uma causa; e, na segunda versão, passava a relacionar o conceito a uma noção mais vinculada às práticas socioculturais de pessoas que eram ativistas – elas tinham opinião formada em dada causa (social) e se baseavam nesse modo de pensar para

defender determinado posicionamento. Além disso, destaquei ao estudante que ele, muito eficazmente, mitigou um posicionamento que havia sido, na primeira versão, muito generalizador (os jovens desempenhavam um papel de ativismo) e passou a ser, na segunda versão, mais ponderado (os jovens tendiam a desempenhar um papel de ativismo), o que colaborava com a construção da coerência argumentativa.

Ainda na introdução da primeira versão, percebo o uso de estruturas com mínima relação semântica, pois o fato destacado “em um país como o Brasil onde problemas sociais são discrepantes e em sua maioria graves” não apresentava relação direta de significado com a participação dos jovens. Já a segunda versão apresentou justificativa da participação dos jovens e, portanto, relação semântica mais evidente entre os argumentos. Noto que, na primeira versão, ele apenas citou o movimento como um evento que ocorreu no passado (apenas uma exemplificação de movimento) e, na segunda versão, ele não apenas citou, como também fez uma crítica, ao conceber que os jovens hoje tinham inclusive mais oportunidade de debater temas sociais, pois não havia as amarras e os tabus de gerações passadas. Quando Garibaldi ressaltou que os jovens estavam presentes em lugares de debate, ele argumentou que eles eram mais propensos a se envolverem em ações de ativismo em razão de desfrutarem de mais liberdade de pensamento nos dias atuais.

<b>1ª versão</b>
O ativismo jovem é incrível, pois a juventude é livre e se desprende de amarras e tabus que gerações passadas os acometem, a coragem de adolescentes e jovens adultos movem a sociedade. Há alguns que dizem que jovens não tem maturidade para debater certos temas, porém eu discordo, nós jovens passamos muito tempo na rua e, como ditado popular diz: a melhor escola que há é a rua.

<b>2ª versão</b>
Jovens estão em grande maioria do seu tempo fora de casa, presenciando e vivendo na pele os problemas da sociedade, vivendo os problemas atuais. Os jovens são a esperança de melhorar o futuro com relação ao presente. O ativismo jovem é importante para a sociedade permanecer evoluindo, com ideias ousadas e disposição para aplicá-las.

No parágrafo da segunda versão do desenvolvimento, identifico a

manutenção de estruturas com enunciados mais genéricos e idealizados sobre a importância da participação dos jovens. Fazendo o movimento contrário do que ocorreu na introdução, Garibaldi insistiu na escrita do segundo período sem a presença de repertório e aproximando-se de um discurso muito típico do senso comum. Ao trazer o trecho “Os jovens são a esperança de melhorar o futuro com relação ao presente”, ele construiu uma visão idealista e até vaga da participação dos jovens.

Em entrevista, o estudante destacou que não conseguia se atentar a todas as orientações da professora para a produção da segunda versão, mas reconheceu as alterações que seriam mais relevantes para essa etapa.

Utilizei de argumentos, eventos históricos como movimentos políticos e campanhas sanitárias, e citações de uns ativistas. Os argumentos mudaram bastante de um texto pra outro, por alguns motivos diferentes como eu ter uma visão diferente das coisas de um tempo do texto até a produção do outro, e a conversa que tive com a professora Kássia, acho que não consegui usar e desenvolver os argumentos com as dicas que ela me deu.

Essa ressalva de Garibaldi está em sintonia com minhas análises, pois entendo que, apesar de uma construção argumentativa idealista, havia a manutenção do foco argumentativo (jovens conhecem as realidades nas ruas), sem a presença de ditado popular (“a melhor escola que há é a rua”). Dessa maneira, a sustentação do argumento da participação dos jovens ocorria por meio dos conceitos de ousadia e disposição para agir. A avaliação do estudante fazia bastante sentido, ao demonstrar certa maturidade para debater o assunto, valendo-se da própria vivência quanto aos problemas que os jovens poderiam enfrentar nas ruas. Assim, o depoimento do estudante reiterou a minha constatação no texto: a mudança de visão – do abstrato ao concreto – no que tange à própria noção de ativismo se reconstruiu tanto por suas vivências no espaço de tempo entre uma versão e outra do texto; quanto pela interlocução que estabelecemos naquilo que ele denominou de *dicas*.

Por fim, identifico o apagamento da marca de 1ª pessoa como fruto também dos conhecimentos construídos nos módulos e das orientações para a segunda versão, haja vista que utilizamos dissertações escolares em todos os módulos, especialmente as redações nota mil no ENEM 2021, e em todos esses

módulos discutimos a marca de primeira pessoa como fator que descaracteriza a impessoalidade que os exames formais exigiriam nesse gênero. Ainda que não haja em documentos oficiais, como a Cartilha do Participante (disponibilizada no site do Inep), a orientação para substituir a 1ª pessoa pela 3ª pessoa em dissertações escolares permanece consensual entre professores de ensino médio.

<b>1ª versão</b>
------------------

É correto que jovens tenham mais participação na política mundial, como na OMS, e em palcos da política nacional, como no congresso e nas urnas eleitorais, tudo deve ser encorajado na escola por meio da plataforma mais utilizada por jovens, a internet.
--

<b>2ª versão</b>
------------------

O ativismo jovem deve ser encorajado em escolas e em outros ambientes ocupados por jovens, afinal “ser jovem é ser revolucionário”.
---

Para finalizar a análise do texto de Garibaldi, destaco que a conclusão parece ser a parte mais negligenciada na segunda versão, fato comum a três das quatro redações analisadas. Talvez pelo cansaço dos estudantes, pela falta de tempo ou por outro fator que a mim passou despercebido, avalio que os estudantes de maneira geral não se empenharam na conclusão tanto quanto nas outras partes do texto, incluindo aqui a percepção nas redações que não compuseram o *corpus* da pesquisa, mas que aguçaram meu olhar de professora e pesquisadora.

Garibaldi, por exemplo, fez no seu parágrafo de conclusão movimento muito diverso do que havia feito na introdução e no desenvolvimento, porque, em vez de inserir repertório sociocultural, o estudante retirou o repertório que havia inserido na conclusão. Com isso, houve perda da sustentação de argumentos com a retirada dos repertórios socioculturais OMS e internet, como principal plataforma de comunicação entre os jovens. Em sua avaliação pessoal, o estudante defendeu o seguinte

Eu tirei esse argumento do texto, porque acho que não consegui desenvolver bem esse argumento com base na visão de mundo que tive na produção do segundo texto, acho que ficou um argumento um pouco deslocado com os pontos que eu quis

ênfatizar no texto.

Na orientação para a segunda versão, direcionei o estudante para colocar o nome da organização por extenso para só depois, entre parênteses, inserir a sigla OMS. Além disso, discutimos a importância de se desenvolver o repertório, percorrendo sobre como a Organização Mundial da Saúde poderia ser um “palco” para manifestação dos jovens. O estudante, no entanto, sentiu que não conseguiria explorar mais o repertório e entendeu que a referência à OMS, disposta sem mais explicações no parágrafo, seria “um argumento um pouco deslocado”. Em vez de substituir o repertório, selecionar um outro órgão ou lugar em que os jovens poderiam ganhar lugar de fala, Garibaldi optou por inserir um pensamento marcado por aspas que indicava que a autoria não era sua, e encerrou ênfaticamente o potencial revolucionário dos jovens. Em entrevista, ele atribuiu essa fala a um ativista jovem, mas não sabia identificar o autor.

Pela conclusão do texto, posso defender que, assim como Garibaldi, os colaboradores ficaram marcados pelo aprendizado de repertório sociocultural, todos eles conseguiram identificar em uma redação escolar ao menos um tipo de repertório. Além disso, todos conseguiram, ao término da eletiva, elaborar pelo menos um tipo de repertório e movê-lo como embasamento de argumento. Garibaldi retirou um repertório da conclusão, mas não o fez sem inserir outro, o que mostra que ele, assim como os demais participantes, entendeu como a presença do repertório sociocultural é fator constitutivo da argumentação na dissertação escolar dos tipos ENEM e PAS.

### 3.2.3 Japuaçu: inserção de repertório e retirada de sentenças genéricas

A terceira redação avaliada é a de Japuaçu, aluna de excelente rendimento escolar, atenciosa, solícita e muito engajada nas aulas de redação. Por sonhar em ser policial civil, ela acreditava que precisaria ter bom desempenho em redação e, para tanto, se esforçava sobremaneira nos estudos. Ao final da eletiva de redação, a estudante realizou a prova do ENEM e do PAS, logrando desempenho muito satisfatório nos dois certames.

A importância do ativismo está sendo discutida há bastante tempo, não só no Brasil, mas também em **vários lugares do mundo**. O ativismo é uma “forma” de defender algo, ideias, falas, etc., podendo ser tanto com **manifestações ou publicações nas redes sociais**.

## **2ª versão**

A importância do ativismo está sendo discutida há bastante tempo, não só no Brasil, mas também em **diversas sociedades no mundo todo**. O ativismo é uma “forma” de defender algo, ideias, falas, etc., podendo ser com **manifestações nas redes sociais**.

Japuaçu desenvolveu o primeiro parágrafo de forma bastante sucinta. Noto que a estudante, na segunda versão, fez apenas uma substituição lexical: *lugares* por *sociedades*. Na orientação para a segunda versão, focalizei as generalizações de sentenças e léxicos, direcionando Japuaçu para a construção de estruturas mais específicas. A estudante entendeu com essa orientação a necessidade de redução de palavras, o que não deixava de indicar um movimento discursivo importante no parágrafo, pois parecia ter havido a compreensão de que o termo *manifestações* já abarcava *publicações*, e a estudante ter optado por eliminar o que considerou redundância.

A simples troca de *lugares* por *sociedades*, apesar de parecer mínima, carregava significado, pois Japuaçu entendeu que eram as pessoas e, por essa razão, as sociedades que participavam das discussões sobre ativismo. Sob essa ótica, os lugares (físicos) não carregavam a ideia da sociedade – organizada por um grupo de pessoas que partilhavam determinados hábitos socioculturais. Ainda assim, perguntada sobre a ampliação do repertório com essas alterações, a estudante avaliou que não houve enriquecimento do repertório. Constatado que Japuaçu, de fato, não ampliou tanto o repertório, mas conseguiu identificar esse fato na comparação entre as duas versões. Esse diagnóstico é revelador, portanto, da aprendizagem sedimentada sobre a necessidade de repertório sociocultural na dissertação escolar.

Embora não tenha havido alterações substanciais entre as duas versões, reitero que as alterações realizadas revelaram o olhar crítico que a colaboradora mantinha em todos os nossos encontros em sala de aula. Por ser muito reflexiva, avalio que Japuaçu manifestou, mesmo que sutilmente, uma ampliação de repertório na segunda versão do texto, ao ter utilizado um termo que abarcou

uma dimensão mais humana/agentiva (sociedades) e menos locativa (lugares); e ao ter concebido que as manifestações em redes sociais se realizavam por meio de publicações, o que justificaria o apagamento do termo *publicações*, por já estar pressuposto em *manifestações*.

Em contrapartida, a parte que mais apresentou alterações na segunda versão foi o desenvolvimento do texto. Nele, Japuaçu mobilizou um importante repertório sociocultural que fortaleceu seus argumentos: uma citação do escritor irlandês Oscar Wilde.

### 1ª versão

Os jovens de hoje estão cada vez mais informados, pois quando acontece alguma polêmica, o primeiro lugar onde é publicado é na internet. E por causa disso, estão crescendo cada vez mais organizações contra ou a favor de assuntos necessários e que acontecem a todo instante.

Tendo em vista que o ativismo não é tão recente, algo que aconteceu a pouco tempo no Brasil é de grande importância para “as visões” dos dias atuais. Nas campanhas eleitorais de 2018 o atual presidente (Jair Bolsonaro, que na época ainda não era presidente) afirmou que se viesse a ser eleito acabaria com o ativismo no Brasil, essa fala gerou muitos protestos e o “famoso” manifesto “#ativismosim” que viralizou no *Twitter*. O manifesto foi uma forma de defender o próprio ativismo brasileiro, e foi por causa desse manifesto e de organizações que ainda existe ativismo atualmente no Brasil.

### 2ª versão

Os jovens atuais estão cada vez mais informados, pois quando acontece alguma polêmica, no primeiro lugar onde é publicado é na internet. Uma frase que dita exatamente o que acontece “no ativismo” é a frase “a insatisfação é o primeiro passo para o progresso de um homem ou de uma nação” de Oscar Wilde, pois quando o povo não está satisfeito é feito várias protestos e programas para mudar ou excluir a forma em que essa sociedade está se mantendo.

Tendo em vista que o ativismo é uma forma de expressão muito importante, algo que aconteceu há alguns anos no Brasil mudou a forma de pensamento dos dias atuais. Nas campanhas eleitorais de 2018 o ex-presidente (Jair Bolsonaro, que na época ainda não era presidente) afirmou que caso fosse eleito acabaria com o ativismo no Brasil, essa fala gerou muitos protestos e o importante manifesto “#AtivismoSim” que viralizou no *Twitter*.

Nesse parágrafo, a estudante retirou um enunciado contraditório “organizações contra ou a favor de assuntos necessários e que acontecem a todo instante” e inseriu em seu lugar a citação de Oscar Wilde, a qual mobilizou um debate mais afinado com seu argumento de que a insatisfação dos jovens

os moviam para a discussão dos problemas e a busca pelas soluções dos impasses. Considero ter sido um repertório muito produtivo no embasamento de seu argumento, conforme a própria Japuaçu avaliou em entrevista: “[...] eu achei que ela tinha muito a ver com o tema, e consegui encaixá-la muito bem no meu texto”.

Naquele momento, conversamos que a construção do repertório não estava limitada à inserção – pura e simplesmente – da passagem em questão, mas se referia ao modo como ela se harmonizava com o debate empreendido, que inter-relacionava ativismo e insatisfação. Frisei a gradação argumentativa que se estabelecia na proposta da aula: os jovens estão informados; os jovens podem publicar na internet quando estão diante de temas polêmicos; os jovens – graças às informações disponíveis – podem se expressar como ativistas quando temas polêmicos emergem e se relacionam com os valores que defendem; e os jovens, por fim, manifestam o ativismo quando, diante de temas polêmicos, se sentem insatisfeitos, o que faz com que os protestos se relacionem, nessa analogia, a progresso.

No segundo parágrafo de desenvolvimento, mais uma vez a estudante atuou com protagonismo e criticidade, ao ter retirado um enunciado contraditório, em que afirmou que o ativismo “não é tão recente”, mas que “aconteceu há pouco tempo no Brasil”. A própria Japuaçu fez referência, na entrevista, a essa contradição:

Mudei deixando meu texto mais seguro, com palavras mais “precisas” (famoso x importante, não é tão recente x forma de expressão muito importante). E no 2º texto eu tentei colocar palavras “mais corretas” e tirando as oposições que eu mesma coloquei no 1º texto (1ª linha do 3º parágrafo).

Sugeri à colaboradora que revisse o último período do segundo parágrafo, haja vista que ele trazia uma ideia pouco clara e, além disso, situava que o manifesto *#ativismosim* e as organizações eram responsáveis pela existência do ativismo. À ocasião, questionei a colaboradora se poderíamos comprovar essa informação dada e ela concordou comigo que não poderíamos. Assim, Japuaçu retirou a informação idealizada sobre o resultado da participação dos jovens na *hashtag* do *Twitter*, em vez de afirmar que o ativismo no Brasil existia por causa da manifestação veiculada por essa *hashtag*. Ela situou que essa manifestação

em contraposição à fala autoritária do ex-presidente era um indício muito pertinente da importância da participação dos jovens nas questões relevantes do país. Concluímos que, do ponto de vista semântico, a construção argumentativa se mostrava muito mais sólida e mais condizente com o tema.

#### **1ª versão**

**Contudo** para que o ativismo não acabe, precisamos que novos jovens (ou qualquer pessoa que possa promover ações de importância) que estão interessados em ajudar e dar sua opinião, criem novos projetos e organizações com propostas a contribuam com ações de mudança na sociedade, elas podem ser criadas por meio de grupos na internet ou inclusive com manifestos nas ruas, tudo isso para que as más ações de hoje em dia (corrupções, violência, repressão política, homofobia, desmatamento...) não prejudiquem as futuras gerações.

#### **2ª versão**

**Por fim**, para que o ativismo não acabe, é preciso que novos jovens (ou qualquer pessoa que esteja com vontade de participar das ações) criem novos projetos e organizações com propostas para contribuam com ações de mudança na sociedade, elas podem ser criadas por meio de grupos na internet ou, inclusive, com manifestos nas ruas. Tudo isso para que as más ações de hoje em dia (corrupção, violência, repressão política, homofobia, desmatamento...) não prejudiquem as futuras gerações.

Já no parágrafo de conclusão, seguindo a tendência dos estudantes na segunda versão, Japuaçu fez mudanças muito discretas, como a troca de conectivos conclusivos no início do parágrafo e a retirada da marca de 1ª pessoa, segundo ela “para ficar mais objetivo”. A substituição do conectivo adversativo pelo conectivo conclusivo se mostrou mais congruente com a argumentação empreendida, uma vez que as ideias expressas na conclusão não se oporiam ao que foi defendido no texto, mas marcavam, como se espera, as conclusões a que a colaboradora chegou em relação ao que já argumentou. Igualmente, avalio ter havido certa redução do parágrafo com a diminuição dos períodos, o que revelou maior concisão e maior clareza argumentativa.

Isto é, em vez de fazer referência a jovens que queriam ajudar e dar opinião, constatamos, em nossa conversa, que o argumento de que precisamos de jovens engajados a projetos e organizações que desejavam promover mudança na sociedade já abarcaria o desejo de ajudar e de opinar, o que colaboraria com a fluidez todo texto. Ainda que parcialmente, destaco que todos

esses ajustes indicam – até aqui – que o trabalho na segunda versão parecia ser mais penoso aos estudantes na conclusão do texto, mas também podiam indicar que a prioridade para eles foi a construção e a refacção do repertório sociocultural desenvolvido em parágrafos anteriores. Essa ênfase no repertório revela que o estudo na sequência didática, a qual priorizou esse elemento na argumentação das redações, deixou resultados positivos no texto.

#### 3.2.4 Anumará: supressão de repertório e troca de conectivo

O último texto trazido para a análise é o de Anumará, estudante extremamente dedicada nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente nas aulas de redação, apesar de admitir que, na disciplina, não gostava tanto dessa frente e apresentava dificuldades de aprendizagem. Anumará não iria fazer as provas do PAS e do ENEM, mas envolveu-se bastante no curso do Itinerário Formativo (IF), produzia todos os textos solicitados e participava ativamente dos módulos em que discutíamos repertório sociocultural. Entretanto, foi possível observar, na segunda versão, mudanças discretas no texto, como, por exemplo, a troca de um elemento referencial *o mesmo* pelo pronome *ele*, que retomava anaforicamente o termo *mundo*.

Mesmo essas alterações mínimas indicavam reflexos dos aprendizados na sequência didática, pois houve um módulo em que lemos o texto “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colassanti, para discutirmos os usos de elementos conectivos na redação. A autora construiu a coesão nas relações adversativas em seu texto a partir do uso recorrente do conectivo *mas* aliado às relações de contradição entre as ideias do que ela sabia que era errado, mas que aceitava por conformismo. Discutimos que as relações de sentido construídas a partir das ideias situadas em contradição na redação poderiam ser possíveis por meio da repetição de elementos conectivos em textos poéticos, como o de Colassanti, mas que, em dissertações escolares, o ideal seria utilizar recursos coesivos de modo diversificado.

À ocasião, argumentei que essa diversidade era necessária nesse gênero discursivo, a partir do entendimento de que essa variedade de recursos (coesão) acompanharia uma construção de sentidos (coerência) também diversificada, já que podíamos, em dado texto, opor, concluir, adicionar, intensificar, explicar,

contrastar ideias etc. Logo, a diversificação de recursos coesivos não estaria a serviço do diversificar-pelo-diversificar, pela expectativa de que textos formais pediriam diversificação sem *razão textual*, mas estaria a serviço das distintas ações textuais possíveis na construção de sentidos.

#### 1ª versão

O ativismo na juventude é uma forma de se manifestar sobre um determinado assunto. Hoje em dia, vários jovens e adolescentes se manifestam em redes sociais, tendo sempre em mente ideias para transformar o mundo ou querer uma melhora para o mesmo. Um assunto que tem tomado as redes sociais é a política, pois em um ano de eleições o voto com 16 é bem importante.

#### 2ª versão

O ativismo na juventude é uma forma de se manifestar sobre um determinado assunto. Hoje em dia, vários jovens e adolescentes se manifestam em redes sociais, tendo sempre em mente ideias para transformar o mundo ou querer uma melhora para ele. A política é um ótimo assunto, e exemplo, pois vem gerando grande repercussão entre jovens que desejam uma melhora.

Entre as duas versões, constato que Anumará substituiu conectivos, com base no que aprendeu durante a sequência didática, de modo que a segunda versão oportunizasse repensar, inclusive, a adequação gramatical da troca do pronome demonstrativo (*mesmo*) – que deveria ser usado com complemento para desempenhar, com adequação, sua função gramatical – pelo pronome pessoal (*ele*), conforme preceitua a gramática normativa.

Em nossa interlocução, destaquei que, sob a ótica da gramática normativa, o uso indevido de *mesmo* com função de pronome pessoal, em geral, se dava pela sensação do usuário da linguagem de que se tratava de uma estrutura mais sofisticada/formal, de modo que, sob esse prisma, o recurso seria considerado apropriado para sujeitos que desejassem ser bem avaliados por seus interlocutores. Friso, ainda, a importância dos módulos na sequência didática, uma vez que, em um dos módulos, tratamos desse uso particular; e Anumará, nessa ocasião, não só compreendeu, mas também o empregou com adequação na segunda versão de texto.

Ainda no parágrafo de introdução, analiso que Anumará retirou os argumentos das redes sociais e voto com 16 anos e inseriu o argumento da política como tema a gerar discussão entre os jovens, conforme pode ser lido a

seguir. Perguntada sobre como avaliava essa mudança de argumentos, Anumará ressaltou que pretendia focalizar a importância do primeiro voto, mas que, por demandas pessoais, a segunda versão não saiu como planejava.

Essa aluna tentava pela segunda vez a prova de um colégio militar, que, segundo ela, era seu grande sonho desde sempre. Entretanto lidava com crises de ansiedade dias antes da prova, o que afetou seu rendimento nesse processo de segunda versão. De acordo com Anumará, “por mais que o *feedback* e o pedido da reescrita tenha sido fácil de entender”, ela considerava “que não soube reescrever da melhor forma”. Para a estudante, a falha no parágrafo dizia respeito à ausência de fundamentação do argumento, pois, apesar de ser “um bom argumento”, ela avaliava “não consegui dissertar mais sobre ele”. Em conversa durante a entrevista, Anumará reconheceu que falta repertório para sustentar a relevância do primeiro voto como atitude ativista do jovem.

Convidei Anumará para observar como ela não havia construído esse repertório na introdução, o que, de algum modo, ia de encontro à ideia de “ausência de fundamentação do argumento”, visto ele não ter sido anteriormente lançado. Ratifiquei que, desde a primeira versão, o desenvolvimento do texto se pautava no movimento estudantil à época da ditadura; e sugeri que a estudante pudesse anunciar, na introdução, esse movimento, a fim de que trouxesse maior concretude (e maior repertório) à ideia lançada na introdução: há algum tempo, os temas relacionados a política já vinham despertando interesse dos jovens que desejavam manifestar ativismo em prol de dada causa social, a exemplo do que ocorreu no período do regime militar.

Após a minha sugestão, Anumará admitiu a ausência de repertório sociocultural para falar dessa relevância do voto no ativismo do jovem, mas era perceptível que, no desenvolvimento do texto, a estudante se referia à resistência dos jovens durante o regime militar para fundamentar a importância da participação dos jovens. Fato que comprovava o engajamento da estudante nessa construção de repertório: tanto em reconhecer sua ausência na introdução quanto em lograr êxito nessa tarefa no desenvolvimento de sua redação.

Percebi no primeiro parágrafo de desenvolvimento uma alteração sutil, mais uma vez referente ao uso de elemento coesivo: uma troca de conectivo de lugar (*onde*) para um temporal (*quando*). Mesmo que, do ponto de vista da forma, a alteração seja pequena, ela afetava bastante os sentidos construídos, na

medida em que o conectivo temporal remetia anaforicamente ao repertório sociocultural referente ao evento histórico denominado como ditadura militar. Durante os módulos da eletiva, os estudantes aprenderam diferentes maneiras de construir repertório sociocultural no texto, de modo que uma delas se referia a fatos históricos identificados como elementos movidos no texto para se constituírem ponto de referência histórica, cuja construção argumentativa podia se dar a partir de recursos coesivos temporais. Ao encontro desse debate, Anumará destacou, em seu texto, a relevância da participação do jovem, que foi decisiva mesmo em uma época em que predominava a opressão, o que justificaria o uso do recurso coesivo temporal, a fim de enfatizar o valor histórico do repertório.

#### **1ª versão**

Tendo em vista esse assunto, é válido lembrar algumas manifestações importantes que de alguma forma mudaram o sistema. Como por exemplo, o movimento estudantil na época da ditadura, onde os estudantes tiveram uma participação importante, fizeram passeatas, panfletos e lutaram contra o sistema repressivo da época. Além disso, eles permaneceram na universidade por 10 horas.

Outro assunto que tem gerado repercussão são as eleições, onde jovens pela primeira vez terão a oportunidade de votar. E esse assunto tem sido bastante comentado nas redes sociais, onde realizam campanhas e se colocam a disposição para se posicionar no meio político. Se posicionar na juventude é um ato importante pois pode despertar o desejo de mudar a realidade que enfrentam, na política, na saúde e no meio ambiente.

#### **2ª versão**

Tendo em vista esse assunto, é válido lembrar algumas manifestações importantes que de alguma forma mudaram o sistema. Como por exemplo, o movimento estudantil na época da ditadura, quando os estudantes tiveram uma participação importante, fizeram passeatas, panfletos e lutaram contra o sistema repressivo da época. Além disso, eles permaneceram na universidade por 10 horas.

Um assunto mais recente, e que também se refere ao posicionamento dos jovens, é a eleição; pois em um ano de decisões políticas, o posicionamento na juventude é importante no momento e também no seu futuro. Se posicionar na juventude é um ato importante, pois pode despertar o desejo de mudar a sua realidade na política, saúde e no meio ambiente.

Ressalto que, durante orientação para a segunda versão, chamei a atenção da estudante para a possibilidade de explorar melhor a informação da

ocupação dos estudantes na universidade por 10 horas, o que Anumará desconsiderou, por ter alegado incapacidade de desenvolver esse repertório. Ela se recordou de ter havido a orientação, mas não sabia precisar a que exatamente se referia o *feedback* da professora, conforme situa o depoimento seguinte:

Houve uma orientação de troca ou melhoria da escrita do meu repertório, se eu não me engano. Eu mantive pois não consegui me expressar melhor, e por não conseguir se concentrar bem no tema para ter um repertório melhor. Tinha várias ideias em mente, mas infelizmente não consegui passar para o papel.

Importante notar que, ainda que Anumará alegasse não ter entendido a orientação para a segunda versão, ela decidiu manter a informação, muito provavelmente porque entendia que esta corroborava com o argumento da resistência dos jovens como forma de ativismo. Essa foi uma conclusão afinada com a consideração da estudante durante a entrevista, na qual ela destacou o repertório como *uma base para argumentar*, deixando a redação *mais rica*. Anumará entendia o repertório como fonte da argumentação, valendo-se, portanto, mesmo que resumidamente e sem o merecido desenvolvimento, à informação dos movimentos estudantis como base para o argumento da força dos jovens para resistirem à opressão por meio de atitudes ativistas.

Sobre o segundo parágrafo de desenvolvimento, notei que o foco menor na repercussão da eleição em si que Anumará deslocou para o posicionamento dos jovens no evento fez diferença significativa. Em nossa conversa, frisei que, na primeira versão, a colaboradora iniciou o parágrafo dando destaque à primeira oportunidade de voto dos jovens, o que focalizaria uma espécie de ansiedade juvenil para participar das eleições, inclusive por meio de campanhas na redes sociais; ao passo que, na segunda versão, a tônica incidia na relevância do engajamento do jovem para decidir, em certa medida, o próprio futuro: a realidade na política, na saúde e no meio ambiente. Essas alterações pensadas na segunda versão, especialmente no segundo parágrafo, tornavam o texto argumentativamente mais denso e, por conseguinte, mais adequado aos propósitos comunicativos do gênero: dissertar sobre a necessidade do ativismo jovem para trazer relevantes mudanças na sociedade.

**1ª versão**

Com isso, pode-se concluir que se posicionar é importante. E isso cabe as escolas o papel de incentivar os jovens e adolescentes se manifestarem em problemas da sociedade com o objetivo de transformar a realidade que enfrentam. Assim, a juventude estará acostumada a sempre se posicionar sobre um determinado assunto.

**2ª versão**

Com isso, pode-se concluir que se posicionar é importante, cabe às escolas o papel de incentivar os jovens a se manifestarem em problemas da sociedade com o objetivo de transformar a realidade que enfrentam. Campanhas em redes sociais sobre o ativismo, é uma boa ferramenta para utilizar. Assim, a juventude estará acostumada e sempre preparada para enfrentar a realidade que enfrenta, por meio de seu posicionamento.

Por fim, no parágrafo de conclusão, Anumará inseriu um argumento adicional que trouxe maior especificidade e maior concretude – se compararmos com o argumento lançado na primeira versão – para a segunda versão de texto, ao contemplar que “Campanhas em redes sociais sobre o ativismo, é uma boa ferramenta para utilizar”, reiterando o argumento central do texto no que tange à participação dos jovens. A estudante manifestou, ainda, que o principal meio de interação entre os jovens hoje era a internet, o que justificava a inserção desse período que traria um repertório sociocultural mais específico: o potencial do ativismo dos jovens por meio das redes sociais. Ao dialogarmos sobre o parágrafo de conclusão, mencionei que esse argumento se sintonizava bastante com o argumento anterior (de que os jovens precisariam se manifestar sobre os problemas para mudar a realidade em que viviam) e, por essa razão, adensou a construção argumentativa e potencializou o repertório sociocultural, na medida em que a sensibilização para os problemas justificava o ativismo, o qual podia ocorrer por meio de campanhas em redes sociais. Em sintonia com esse entendimento, Anumará, ao ser questionada sobre como avaliava que essa escolha colaborava com a ampliação das trajetórias argumentativas no parágrafo, considerou que,

hoje em dia, os jovens utilizam muito as redes sociais para se manifestarem, como foi dito no parágrafo. E a minha ideia foi exatamente essa, mostrar que é uma boa ferramenta para a juventude se manifestar. E sim, colabora com uma melhoria, pois no parágrafo anterior, não tinha nenhum exemplo de como eles

podem se manifestar.

Anumará ressaltou, com bastante perspicácia, que não apresentava em parágrafos anteriores exemplo de como os jovens hoje poderiam se manifestar, visto que o repertório sociocultural trazia um fato histórico que gerava adesão diferente entre os jovens na atualidade. Mais uma vez, constatei que a estudante deslocou a argumentação do terreno da abstração para a concretude, o que me fez concluir que ela concebia que desenvolver repertório sociocultural significava explicitar o modo como o ativismo poderia ser veiculado.

Em um dos módulos, houve a leitura e o debate de um texto jornalístico em que se discutia a acusação de envolvimento do candidato à presidência, Luís Inácio Lula da Silva, com o tráfico em uma favela, em função de o candidato ter subido em um palanque com um boné com a sigla CPX. Nesse encontro, debatemos os argumentos que a reportagem trazia, todos fundados em fatos, não em opinião, para refutar a acusação. Os alunos entenderam a necessidade de pensarmos em questões concretas para fundamentar nossos argumentos. Anumará aplicou esse conhecimento, mesmo que de forma inconsciente, para propor as redes sociais como alternativa para a manifestação concreta dos jovens. Dessa maneira, percebo aqui uma compreensão elaborada de construção de repertório sociocultural, fundada nas vivências pedagógicas, cuja culminância se dá na segunda versão de texto.

### **3.3 Ensaando (novas) trajetórias pedagógicas**

Para concluir essa etapa das análises aqui empreendidas, ressalto que o itinerário formativo, no qual se desenrolou a sequência didática desta pesquisa, contou com a participação de mais de 90 estudantes, mas que todos eles estão muito bem representados pelo *corpus* trazido para reflexões, dado que, conforme pudemos constatar, uma produção textual envolve muito mais que a produção em si, mas as avaliações que os sujeitos produtores (e a pesquisadora) fazem com relação às escolhas discursivo-textuais e a reflexividade decorrente desse encontro com os colaboradores deste estudo. Esses quatro textos simbolizam o esforço de três turmas de oficina de redação no exercício da (re)escrita, em duas versões de texto realizadas com bastante empenho pelos

estudantes.

Finalizo enfatizando que as redações apresentaram um trabalho dedicado à construção de repertório sociocultural, aspecto bastante focalizado na sequência didática como fator constitutivo dos textos argumentativos. Como foi possível observar, Maú e Japuaçu ampliaram a presença do repertório e o desenvolveram com reflexividade, colocando-o a serviço da argumentação empreendida. Já Anumará e Garibaldi, apesar de construírem repertório próprio, traziam uma segunda versão de texto que demonstrava menor preocupação em relação a esse aspecto, focalizando ajustes no texto de ordem léxico-gramatical. Todavia, penso que, nem por isso, os colaboradores negligenciaram a reflexividade concernente ao desenvolvimento desse repertório, pois percebo, nas entrevistas, a preocupação constante em avaliar esse repertório – seja mantendo-o, seja substituindo-o – na segunda versão do texto.

Avalio que, de modo geral, as redações apresentaram mudanças menos significativas nos parágrafos de conclusão, mas entendo que tal fator se justifica pela ênfase que os estudantes deram ao trabalho com o repertório nos parágrafos anteriores, o que nos faz constatar que as conclusões resgatam – de modo indireto – tais repertórios e, portanto, dispensam a necessidade de se articularem novos repertórios (exatamente por se tratar da conclusão). Dessa maneira, concluo que o objetivo traçado na sequência didática de construção de repertório sociocultural como elemento constitutivo da argumentação no gênero dissertação escolar foi devidamente explorado no *corpus* das quatro redações dessa pesquisa. Sobretudo, entendo que o objetivo da pesquisa é devidamente alcançado quando, na sequência didática como um todo, os estudantes refletem acerca dos próprios processos de (re)escrita: da produção inicial – passando pelos módulos – à produção final.

Longe de prescrever – ou até mesmo sugerir – um caminho metodológico, trago, nesta sucinta subseção, um ensaio que sensibilize o meu leitor para a possibilidade de, em alusão à metáfora que lancei nesta dissertação, fazermos novos voos. Ou ainda, ensaiarmos (novas) trajetórias pedagógicas, equilibrando o ideal do ensino e a realidade do chão da escola. Sem dúvida, avalio que, por meio de uma sequência didática, foi possível atribuir à escrita uma motivação sociocultural e ao aluno uma posição de maior protagonismo e de engajamento. Além disso, investir nas aprendizagens não adquiridas, a partir da diagnose feita

na produção inicial, é também uma forma de respeito e de valorização aos conhecimentos que os alunos já trazem para a sala de aula.

Sob essa perspectiva, enxergar o gênero dissertação escolar sob a ótica da prática sociocultural emergente – de modo a dar menos peso às fórmulas pré-concebidas e às dicas infalíveis que, de forma esvaziada, circulam ainda nos discursos relacionados à dissertação escolar – constitui uma postura pedagógica altamente desafiadora e necessária. Abrir mão de lista de regras e de trajetórias únicas significa, antes de tudo, respeitar os estilos dos estudantes e incentivar a liberdade verdadeiramente autoral. Se o gênero já se configura por uma artificialidade interlocutiva, cabe aos professores não ratificar, com as práticas pedagógicas, tal artificialidade, mas instrumentalizar os alunos – por meio da reflexividade e, em especial, da partilha de repertórios socioculturais – quanto aos caminhos que podem trilhar na expressão de suas textualidades. Nesse sentido, diversificar gêneros do campo da argumentação, como propusemos neste estudo, constitui um caminho promissor no acúmulo de experiências (meta)genéricas e de repertórios socioculturais de distintas ordens do discurso.

Por fim, e não menos importante, acredito que tenhamos que ouvir os alunos – e não dar voz a alguém que já tem (ou deveria ter) voz. Avalio que o grande saldo positivo dessa minha trajetória em campo de pesquisa decorra das interlocuções e do verdadeiro interesse que tive pela escrita de cada um. Sentir essa valorização abre, sem dúvida, um portal para que possamos debater sobre cada dificuldade, de modo a tornarmos efetiva a nossa participação na vida de cada um dos estudantes que generosamente se abriu para colaborar com essa pesquisa. A riqueza da interlocução sobre seus textos jamais conseguiria ser captada por essas linhas que traço no desfecho deste capítulo analítico. Somente nós, imersos nas nossas interlocuções, é que talvez possamos dimensionar a importância de romper com metodologias tradicionais e de assumir o verdadeiro interesse pela escrita e, por conseguinte, pela ampliação (conjunta) da competência metagenérica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar essa dissertação, faço uma reflexão final de como o trabalho com o ensino de repertório sociocultural pode ser a principal ação pedagógica para potencializar as trajetórias argumentativas e, por conseguinte, focalizar a argumentação como atributo da competência metagenérica no gênero dissertação escolar. Friso, ainda, que, em consonância teórico-metodológica, a minha decisão por investir nesse caminho investigativo se deu tanto pelas leituras que fiz ao longo do mestrado relativas à teoria de gêneros e à sequência didática como ferramenta pedagógica quanto – especialmente – pela demanda trazida pelos próprios colaboradores no que tange às principais dificuldades encontradas na escrita da dissertação escolar.

Como contribuições teóricas, destaco a noção de gêneros discursivos adotada por mim nesta pesquisa, a qual se associa, por completo, às atividades humanas desempenhadas por sujeitos socioculturais, dialógicos, (inter)acionais e pragmáticos, os quais constroem suas trajetórias argumentativas e manifestam seu estilo em conformidade com as expectativas (meta)genéricas. Nesse sentido, defendo a ideia de que a argumentação é um atributo da competência metagenérica do gênero dissertação escolar, com o destaque para a orientação teórica adotada nesta dissertação, que segue a direção de Plantin (2002), o qual situa a argumentação em uma perspectiva interacional.

Essa concepção nos possibilita perspectivar que a reflexividade relativa ao funcionamento do gênero pressupõe considerar que a argumentação não se situa nem na língua, nem nas expectativas do gênero, mas na negociação dos (inter)agentes inscritos em dada prática sociocultural, os quais, por sua vez, trazem consigo vivências que, em certa medida, são (re)ajustadas no gênero em questão. Sendo assim, considero que o ensino de argumentação deve ter, como ponto de partida, a vivência dos alunos em torno de uma questão que possa demandar deles a reflexão sobre pontos de vista construídos na interação. Assim as visões de mundo são perceptíveis na argumentação construída. Em minha visão, as sequências didáticas possibilitam – por meio da diagnose da produção inicial, das vivências nos módulos e na reflexividade da produção final – dar visibilidade a essa construção conjunta, ativa e progressiva de conhecimentos em torno dos gêneros e da textualidade.

Como contribuições metodológicas, reitero que – sob o guarda-chuva de uma episteme qualitativa, que conjuga a análise textual-discursiva e a entrevista semiestruturada – a análise de textos (sejam escritos, como no caso da dissertação escolar; sejam orais, como no caso da entrevista semiestruturada) carece de congregar a visão crítica, como a ADC possibilita, e a reflexividade, em alguma medida, horizontalizada entre colaboradores e pesquisadora, como a etnografia oportuniza. Desde os primeiros desenhos da pesquisa, percebi que os debates em todos os módulos da sequência didática colocariam as visões de mundo em relevo e as dariam evidência no embasamento dos argumentos por meio dos repertórios elencados. É por essa razão que a construção do repertório sociocultural foi, no curso da pesquisa, considerada a principal ação pedagógica que promoveria a argumentação no texto.

Ressalto que pensei em uma oficina de redação baseada numa sequência didática que priorizaria nos módulos a construção de repertório sociocultural, pois, além das demandas advindas dos próprios estudantes, considero que tratar desse atributo em sala de aula seja imprescindível, pois avalio que os candidatos que apresentam repertório sociocultural relevante e produtivo embasam seus argumentos e imprimem autoria em seu texto. Para mim, o conhecimento que liberta, seguindo os passos de Paulo Freire, é aquele que promove autonomia do estudante. Dessa forma, capacitá-lo e instigá-lo na construção da autoria de seu texto significa cumprir com um propósito social de auxiliá-lo ao êxito nesses certames oficiais.

Como contribuições analíticas, transcrevo, a seguir, os objetivos por mim propostos nesta dissertação e sintetizo os resultados a que cheguei por meio da análise textual dos quatro textos e da análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os colaboradores de pesquisa. A respeito do primeiro objetivo específico, busquei investigar como o contato dos alunos do ensino médio com gêneros discursivos argumentativos contribui com as trajetórias argumentativas de seus textos. Noto que a SD aplicada colocou em relevo a apropriação que os estudantes faziam das propriedades argumentativas dos textos analisados durante os módulos. No estudo de redações avaliadas com nota mil no ENEM de 2021, os estudantes entenderam os usos de repertório sociocultural como elementos que fortaleciam a argumentação empreendida pelos autores dos textos. Quando colocados diante da atividade de repensar repertório para os

mesmos parágrafos, os estudantes construíram um caminho argumentativo que revelou não só a marca autoral nos textos, mas também a capacidade de refletir sobre a própria escrita, o que ficou evidente tanto na entrevista semiestruturada quanto nas conversas informais que tive com os colaboradores. Reitero que as vivências nos módulos e a oportunidade de implementar mudanças na reescrita foram ações que contribuíram diretamente com as trajetórias argumentativas.

A respeito do segundo objetivo específico, almejei avaliar de que maneira a argumentação, como atributo da competência metagenérica da dissertação escolar, pode ser ampliada, a partir de orientações direta e indiretamente relacionadas ao processo de reescrita. Enfatizo que tanto as vivências nos módulos quanto a produção final revelaram, de modo geral, a ampliação da competência metagenérica, com especial foco na reflexividade quanto às trajetórias argumentativas. Tais impressões não decorrem exclusivamente de minhas análises, mas especialmente das avaliações realizadas em conjunto com os próprios estudantes nas entrevistas e nas conversas informais.

A respeito do terceiro objetivo específico, busquei defender a metodologia das SD como um caminho pedagógico possível para ampliar trajetórias argumentativas no gênero dissertação escolar, sensibilizar os estudantes para a formação de repertório sociocultural e incentivar escritas socialmente motivadas. Constatado, a partir de todo o (per)curso de pesquisa, que a vivência com gêneros argumentativos nos módulos e a reescrita mobilizada durante a SD funcionaram como ferramentas muito eficientes na ampliação do potencial argumentativo dos textos dos estudantes na medida em que tratamos do repertório sociocultural como elemento que fortalecia a argumentação empreendida por eles, o que significa que a metodologia esteve completamente consonante com um ensino, a um só tempo, crítico, reflexivo, autoral e discursivo-textual.

A título de ilustração, situo Japuaçu, que entendeu a pertinência da citação de Oscar Wilde e foi em busca desse repertório durante a reescrita do texto, por haver compreendido a urgência em fundamentar a afirmação sustentada por ela de que os jovens ativistas se mobilizavam em virtude da necessidade de mudança. Entendo que essa estudante constrói uma escrita motivada socialmente quando empreende uma alteração significativa no texto movida não apenas pelas exigências avaliativas da prática social que constitui a redação do PAS, mas sobretudo pela concepção de que a segunda versão do

texto oportuniza refinar o potencial comunicativo de seus argumentos. Logo, a reflexividade propiciada pela sequência didática – diagnose na produção inicial, ampliação da competência metagenérica nos módulos e culminância de todas essas atividades na produção final – é o grande argumento que elenco em prol de um ensino focalizado nas propriedades dinâmicas do gênero e na ampliação de capacidades linguageiras dos discentes.

Tais questões desaguam no meu objetivo geral, qual seja, analisar de que modo a argumentação, como atributo da competência metagenérica da dissertação escolar, pode ser ampliada em textos dos tipos ENEM e em certa medida do PAS, a partir da reescrita e do estudo do uso de repertório sociocultural por estudantes do Ensino Médio. Avalio que, neste trabalho, as análises convergem para a importância do papel do professor de redação em construir conjuntamente com os seus estudantes a autonomia de pensar uma escrita socialmente motivada e sempre incompleta, o que significa que, em textos, nada é definitivo e tudo pode (e deve) ser (re)dimensionado. Investir em módulos de ensino que focalizem as trajetórias argumentativas significa, antes de tudo, transcender atributos formais do gênero discursivo e focalizar dimensões funcionais, as quais são permeadas pelas ações que emergem de dada prática sociocultural e regidas por particular prática discursiva, considerando-se as distintas trajetórias argumentativas que, articuladas aos repertórios socioculturais, podem se configurar nos textos.

Para finalizar, ressalto que este trabalho pretende ser um incentivo a estudos relacionados a processos de escrita. Não concebo um ensino de Língua Portuguesa que negligencie o ensino de produção textual sem que isso signifique um desserviço ao ensino de língua. Entendo que o estudo da nossa língua deve ser a oportunidade mais importante para pensar questões comunicativas que emergem da interação humana. Assim, o espaço destinado à escrita na escola merece singular atenção porque se revela como um lugar relevante para refletir sobre as questões de autonomia relacionadas à (inter)ação por meio da linguagem, haja vista que, escrevendo, organizo e revelo o meu eu; e lendo, organizo e entendo o mundo ao meu redor. A língua é nosso principal meio de identificação nesse mundo. Não por acaso, Fernando Pessoa nos lembra de que a nossa língua é a nossa pátria.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. A noção de gêneros textuais no ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional (PBLA): por uma prática centrada na cena genérica. *In: SILVA, F. C.; VILARINHO, M. M. O. (Orgs.). O que a distância revela: Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional. v. 4. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, 2017. p. 169-193.*

ALBUQUERQUE, R. A noção da competência metagenérica nas dimensões linguístico-discursiva, pragmática, sociocognitiva e sociointeracional. *Investigações*, v. 35, n. esp., p. 1-30, 2022.

ALBUQUERQUE, R; SOUZA, D. D. S. A expressão criativa e autoral frente às expectativas (meta)genéricas: o escrever suporta o imperativo? *In: CUTRIM, I. G.; ARANHA, M. B. R.; CRUZ, M. S. (Orgs.). Estudos da linguagem: instrumentos teóricos e metodológicos. v. 2. São Luís: EDUFMA, 2022. P. 166-197.*

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTUNES, L. B.; COELHO, S. M. O papel do gênero na revisão e na avaliação textual. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 43, p. 137-151, 2011.

AQUINO, J. L. *Ensino de argumentação em eventos de letramento*. 2018. 215f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. *In: BAZERMAN, C. Gêneros Textuais, Tipificação e interação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-48.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A Redação do Enem 2023: cartilha do participante*. Brasília, 2023.

BRONCKART, J.-P. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, 2003.

CHIZZOTTI, A. Da pesquisa qualitativa. *In: CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-87.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

ELIAS, V. M. *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2014.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. Tradução de Iran Ferreira de Melo. *Linha d'Água*, v. 2, n. 25, p. 307-329, 2012.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIAD, R. S. Reescrita, Dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, n. 3, p. 463-480, 2013.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de ensino médio. *Calidoscópio*, v. 11, n. 1, p. 29-43, 2013.

GONÇALVES, A. V. Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 10, n. 1, p. 13-42, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. Diferentes Momentos do Processo de Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas. In: GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005. p. 79-113.

JOHNSTONE, B. Thinking about methodology. In: JOHNSTONE, B. *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford, 2000. p. 20-38.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2015a.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015b.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA ROTH, D. (Orgs.). Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. *Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora da UnB, 2017.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidades*. *In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-31.

MILLER, C. Gênero como ação social. *In: MILLER, Carolyn. Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 21-41.

MOTTA-ROTH, D. Análise Crítica de Gêneros: Contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *Delta*, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

PESCE, L.; ABREU, C. B. M. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Revista da FAEEBA*, v. 22, n. 40, p. 19-29, 2013.

PLANTIN, C. Análise e crítica do discurso argumentativo. Tradução de Rodrigo dos Santos Mota *et al. EID&A*, n. 1, p. 17-37, 2011.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. C. V. S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 5, n. 1, p. 185-207, 2004.

RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. 1998. 307f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros. *Anais do SIELP*, v. 1, n. 1, p. 509-519, 2011.

## APÊNDICE I

### Entrevista Maú

Perguntas Gerais (Serão feitas a todos os participantes)

1 – O que você aprendeu sobre o uso de repertório sociocultural na redação dissertativa argumentativa?

Resposta: O uso do de repertório sociocultural é usado para enriquecer a redação e o que eu estou colocando, afirmando no meu texto. Para que aquilo que eu falei, não seja algo solto, mas que tenha uma base para sustentar o que eu disse.

2 – O que você aprendeu do gênero dissertação escolar que aplicaria em outros gêneros?

Resposta: A questão de introduzir algo para depois desenvolver e concluir algo, se encaixa em muitos outros gêneros, como quando envio uma mensagem ou conto algum acontecimento para alguém.

3 – Há alguma aula dos módulos que você considera que tenha te ajudado na reescrita do seu texto? Explique.

Resposta: Eu tenho muita dificuldade em deixar claro o assunto que vou abordar, no caso em um dos módulos da professora Kássia, onde ela falou sobre a tese, foi o que mais me ajudou. Tive uma clareza para conseguir jogar meu tema, abordar e defender ele.

Perguntas Específicas

4 – No parágrafo de introdução como você aborda a questão do ativismo nas duas versões do texto? Você avalia que seu repertório ampliou? De que modo isso se efetivou?

Resposta: Começo abordando o meu tema sobre ativismo, com a questão dos jovens estarem se interessando, a ponto de levar isso para as ruas, redes sociais e outros meios, tanto na primeira versão, quanto na segunda. Sobre a questão do repertório, sim, ampliou bastante. Como eu disse, tenho dificuldade em abordar o tema, na segunda versão, deixei a introdução mais rica, para quando fosse abordar o meu repertório sobre a hashtag “Black Lives Matter”, fosse mais fácil de ler e identificar que eu sei falar sobre esse assunto. Já sobre a Malala, consegui juntar ambos os repertórios para que eles se completassem na redação e não fugissem do tema.

5 – No primeiro parágrafo de desenvolvimento da segunda versão, como você

acha que o repertório (Black Lives Mater) se relaciona aos seus argumentos da introdução?

Resposta: Como foi uma hashtag iniciada por três jovens e na introdução eu abordei essa questão dos jovens se interessarem por esses assuntos, formarem as suas opiniões para exporem ao mundo, isso se encaixa muito bem com o tema e com o repertório.

6 – No parágrafo de conclusão, como você avalia que abordou a história da Malala nas duas versões do texto? Explique as mudanças que você fez na segunda versão.

Resposta: Na primeira versão, percebi que o meu segundo repertório estava muito cru, muito vazio. Então abordei as mesmas questões sobre a Malala, deixando o parágrafo mais rico, com mais informações, tanto sobre a pessoa que a Malala é, quanto sobre seus feitos.

### **Entrevista Garibaldi**

Perguntas Gerais (Serão feitas a todos os participantes)

1 – O que você aprendeu sobre o uso de o uso de repertório sociocultural na redação dissertativa argumentativa?

Resposta: Eu aprendi que o repertório é uma das partes mais importantes de uma redação, e que tudo que eu carrego na minha vivência pode ser usado como repertório, como filmes que assisti, livros que li e etc.

2 – O que você aprendeu do gênero dissertação escolar que aplicaria em outros gêneros?

Resposta: O jeito que as ideias são organizadas nesse tipo de texto, e a apresentação de argumentos, foi bem válida para vários outros gêneros textuais que eu produzi.

3 – Há alguma aula dos módulos que você considera que tenha te ajudado na reescrita do seu texto? Explique.

Resposta: Todas as aulas foram muito importantes pra produção do meu texto, principalmente quando eu conseguia identificar textos e módulos que a minha escrita se identificasse

Perguntas Específicas

4 – Na introdução do seu texto, como você pensa que abordou o conceito de ativismo nas duas versões?

Resposta: Eu considero que abordei o conceito de ativismo com base na minha

visão porém de formas diferente, e de uma mais madura na segunda versão. Acho que foi bem abordado e desenvolvido nos dois textos

5 – No desenvolvimento do seu texto, quais foram os argumentos que você usou para falar da participação dos jovens? O que mudou entre as versões do texto para falar do ativismo dos jovens?

Resposta: Utilizei de argumentos, eventos históricos como movimentos políticos e campanhas sanitárias, e citações de um ativistas. Os argumentos mudaram bastante de um texto pra outro, por alguns motivos diferentes como eu ter uma visão diferente das coisas de um tempo do texto até a produção do outro, e a conversa que tive com a professora Kássia, acho que não consegui usar e desenvolver os argumentos com as dicas que ela me deu

6 – Por que você retirou o repertório (OMS) da conclusão de seu texto? Explique como foi o processo de reescrever a conclusão.

Resposta: Eu tirei esse argumento do texto, porquê acho que não consegui desenvolver bem esse argumento com base na visão de mundo que tive na produção do segundo texto, acho que ficou um argumento um pouco deslocado com o os pontos que eu quis enfatizar no texto.

### **Entrevista Japuaçu**

Perguntas Gerais (Serão feitas a todos os participantes)

1 – O que você aprendeu sobre o uso de o uso de repertório sociocultural na redação dissertativa argumentativa?

Resposta: Dissertar para mim é saber falar e dominar os assuntos propostos, então foi muito bom aprender sobre ele, pois quando eu tiver que escrever em outro gênero textual basta “conversar” sobre o tema de acordo com o gênero. Exemplo: fatos relacionados ao tema, como resolvê-lo, como esse tema influencia as pessoas, etc.

2 – O que você aprendeu do gênero dissertação escolar que aplicaria em outros gêneros?

Resposta: Além de aprender a colocar na redação (já que é necessário), é bom para conhecer diversos assuntos que acontecem no mundo todos os dias! Mas, sobre colocar na redação eu entendi que temos que dominar o tema da redação e colocar sobre fatos históricos, frases, filmes, etc, de acordo com o tema e sabendo também como abordá-lo de uma forma que relacione bem com a redação.

3 – Há alguma aula dos módulos que você considera que tenha te ajudado na reescrita do seu texto? Explique.

Resposta: Sim, as aulas de repertório, de conectivos (que eu ainda estou aprendendo a usar), debates, etc. Mas, a que mais me ajudou foi a de repertório, que foi onde eu aprendi a colocar elementos que assume e exalta o tema principal.

Perguntas Específicas

4 – Como você avalia que ocorreu a mudança nas versões do primeiro parágrafo do seu texto? Essas mudanças que você fez mostram ampliação de repertório sociocultural?

Resposta: Teve poucas mudanças, mudei 2 palavras, então acredito que não ampliou o repertório sociocultural.

5 – Explique a sua escolha de repertório sociocultural na reescrita do seu parágrafo de desenvolvimento (Oscar Wilde). O que te motivou a fazer essa escolha, haja vista que esse repertório não estava na primeira versão do parágrafo?

Resposta: Então, eu coloquei essa frase porque além de eu ter lembrado dela por causa do ENEM (eu coloquei essa mesma frase na redação do ENEM), eu achei que ela tinha muito a ver com o tema, e consegui encaixá-la muito bem no meu texto.

6 – Entre as duas versões do texto, qual foi a forma que você abordou para falar da hashtag #Ativismosim no parágrafo de reescrita? Pode explicar a diferença entre as duas versões desse parágrafo?

Resposta: Mudei deixando meu texto mais seguro, com palavras mais “precisas” (famoso x importante, não é tão recente x forma de expressão muito importante). E no 2º texto eu tentei colocar palavras “mais corretas” e tirando as oposições que eu mesma coloquei no 1º texto (1ª linha do 3º parágrafo).

7 – Quais mudanças há entre as duas versões de seu parágrafo de conclusão?

Resposta: Mudei o 1º conectivo, pois no meu 1º texto, o conectivo mais “batia bem” no final. A “voz” do texto, tirei da 3ª pessoa para a 1ª pessoa, para ficar mais objetivo, por fim acrescentei mais vírgulas.

### **Entrevista Anumará**

Perguntas Gerais (Serão feitas a todos os participantes)

1 – O que você aprendeu sobre o uso de o uso de repertório sociocultural na

redação dissertativa argumentativa?

Resposta: Aprendi que o uso de repertório sociocultural é essencial em uma redação. Ele deixa a redação mais rica e faz com que você tenha uma “base” para argumentar. Como se fosse uma fonte, de onde você tirou aquela opinião ou argumentação. E pode ajudar muito na hora da correção, pois assim o examinador percebe que você tem fontes, e que é capaz de argumentar.

2 – O que você aprendeu do gênero dissertação escolar que aplicaria em outros gêneros?

Resposta: A dissertação pode ajudar em debates, por exemplo. Pode ajudar você a falar bem, argumentar bem e saber expressar bem as suas opiniões. E sobre os outros gêneros, pode ajudar também na escrita.

3 – Há alguma aula dos módulos que você considera que tenha te ajudado na reescrita do seu texto? Explique.

Resposta: Me lembro muito pouco das aulas, mas me recordo de estudarmos sobre um bom repertório e saber falar dele, uma boa estrutura de redação, saber separar bem os parágrafos e os argumentos que vão ser mencionados.

Perguntas Específicas

4 – Em seu parágrafo de introdução, percebe-se que você retira os argumentos das redes sociais e voto com 16 anos e insere o argumento de que política gera discussão entre os jovens. Como você avalia essa mudança de argumentos?

Resposta: Pensei em dizer que foi um ano bem importante e vários jovens tiveram a oportunidade de votar pela primeira vez, mas que acabou gerando muitos conflitos principalmente em redes sociais, como por exemplo a escolha do seu voto ou candidato. Por mais que o feedback e o pedido da reescrita tenha sido fácil de entender, acho que não soube reescrever da melhor forma, por já estar comprometida com pessoas importantes. Foi um bom argumento, mas não consegui dissertar mais sobre ele.

5 – No primeiro parágrafo de desenvolvimento, houve alguma orientação para que nesse parágrafo houvesse outras alterações? Justifique a única alteração feita no parágrafo, explique por que decidiu mantê-lo sem outras intervenções.

Resposta: Sim, houve uma orientação de troca ou melhoria da escrita do meu repertório, se eu não me engano. Eu mantive pois não consegui me expressar melhor, e por não conseguir se concentrar bem no tema para ter um repertório melhor. Tinha varias ideias em mente, mas infelizmente não consegui passar

para o papel.

6 – No segundo parágrafo de desenvolvimento, mais uma vez percebe-se que você parte de estruturas mais específicas (primeira voto dos jovens, comentários nas redes sociais) para reescrever com estruturas mais gerais (“um ano de decisões políticas, o posicionamento na juventude é importante no momento e também no seu futuro”). Explique o motivo dessa escolha na reescrita.

Resposta: Como já foi dito, eu tentei o máximo expor as minhas ideias e propostas. E nesse parágrafo, coloquei essa ideia “mais geral” com a intenção de ter uma boa dissertação de argumentos, mas falei poucas coisas. Acho que são dois assuntos semelhantes mas que precisam de uma argumentação melhor. Quis “redigir” (aspas de Anumará) ou até mesmo resumir essa ideia da importância da participação da juventude no meio político.

7 – Já no parágrafo de conclusão você insere uma estrutura mais específica (“Campanhas em redes sociais sobre o ativismo, é uma boa ferramenta para utilizar”). Você avalia que essa escolha colabora com a melhora do seu parágrafo? Por quê?

Resposta: Sim, pois hoje em dia, os jovens utilizam muito as redes sociais para se manifestarem, como foi dito no parágrafo. E a minha ideia foi exatamente essa, mostrar que é uma boa ferramenta para a juventude se manifestar. E sim, colabora com uma melhoria, pois no parágrafo anterior, não tinha nenhum exemplo de como eles podem se manifestar.

## APÊNDICE II

### Redação Mau

1ª versão
<p>O ativismo é algo totalmente demonstrativo de acordo com o que está acontecendo no momento. As pessoas que praticam este ato são aquelas que pensam e refletem sobre um futuro próximo e na melhoria para um mundo melhor, ou seja, com ações que possam vir a ter resultados.</p> <p>Uma hashtag bem conhecida nos dias atuais é o “Black lives Matter”, resultado de uma manifestação contra o racismo presente no mundo, foi criada após a morte de um jovem negro nos Estados Unidos e teve uma repercussão enorme pelo mundo inteiro. Os jovens ativistas trazem grandes resultados para a sociedade e isso é algo totalmente inovador, pois ao invés de utilizar o tempo com coisas inúteis estaria transformando-o em um tempo qualitativo.</p> <p>Malala Kousafzai, jovem, mulher, reconhecida no mundo todo por suas falas, mensageira da paz da ONU, foi reconhecida pelo mundo todo por seus protestos, ações, visitas e se mostrou totalmente ativa para tornar o mundo de hoje em um mundo melhor no futuro para filhos, netos e gerações próximas.</p>
2ª versão
<p>Introdução: Ao se pensar sobre o ativismo na juventude é nítido que a tecnologia está cada vez mais presente na vida das pessoas. Atualmente progressivamente muitos jovens estão começando a se interessar por assuntos políticos, econômicos e culturais, refletindo, formando e expondo suas opiniões nas ruas ou em redes sociais sobre determinado assunto. Assim contribuindo para o aumento dessas ações, para que em um futuro próximo, o ativismo seja uma forma de liderança pelos jovens e que gere melhoria e avanços para o mundo.</p> <p>Desenvolvimento 1: Por meio dessa comunicação nas redes sociais, jovens de diversos lugares podem se encontrar com outros jovens que compartilham a mesma opinião, formando assim um grupo diversificado, mas que lutam pelas mesmas ações sociais. Como o "Black Lives Matter", uma hashtag bem famosa iniciada por três jovens nos Estados Unidos, contra um caso de racismo vindo de policiais, que ganhou uma enorme proporção com manifestações nas redes sociais e nas ruas do mundo inteiro.</p> <p>Desenvolvimento 2/conclusão: Nota-se que as ações realizadas nas redes sociais pelos jovens tem uma grande influência e alcançam milhares de pessoas com as famosas hashtags e petições. Foi o que aconteceu com uma jovem, mulher, reconhecida no mundo todo por suas falas e ações, Malala Yousafzai, mensageira da paz da ONU (Organização das Nações Unidas), foi reconhecida pelo mundo todo por seus projetos, ações, visitas e é uma jovem ativista totalmente reconhecida, principalmente para pequenos jovens ativistas que se inspiram em Malala, um verdadeiro exemplo e que os jovens precisam ganhar incentivo para que continuem a se interessar por assuntos importantes, visando o conhecimento para que ajude-os a formar suas próprias opiniões. Assim, buscando formar cidadãos que vejam mais do que lhe é mostrado.</p>

## Redação Garibaldi

### 1ª versão

O ativismo é quando um indivíduo de uma sociedade é ativo diante de uma causa. Os jovens desempenham muito bem esse papel na sociedade em um país como o Brasil onde problemas sociais são discrepantes e em sua maioria graves, jovens ganham muita força para serem ativistas como aconteceu com o movimento estudantil durante a ditadura militar e o movimento dos “caras pintadas” durante o governo Collor de Melo.

O ativismo jovem é incrível, pois a juventude é livre e se desprende de amarras e tabus que gerações passadas os acometem, a coragem de adolescentes e jovens adultos movem a sociedade. Há alguns que dizem que jovens não tem maturidade para debater certos temas, porém eu discordo, nós jovens passamos muito tempo na rua e, como ditado popular diz: a melhor escola que há é a rua.

É correto que jovens tenham mais participação na política mundial, como na OMS, e em palcos da política nacional, como no congresso e nas urnas eleitorais, tudo deve ser encorajado na escola por meio da plataforma mais utilizada por jovens, a internet.

### 2ª versão

O ativismo é quando um indivíduo tem uma opinião diante de uma causa e utiliza de seu ideal para defender algo.

Os jovens tendem à assumir o papel de ativista com maior facilidade que os adultos, seja pelo maior tempo livre, ou pela vida social mais movimentada, seja na internet ou fora dela.

Frequentar os lugares que os jovens estão mais presentes como a escola, ajuda a juventude a estar presente em discussões da sociedade, mas sem as amarras e tabus de gerações passadas, como ocorreu no movimento estudantil durante a ditadura militar ou os “caras pintadas” no governo Collor de Mello.

Jovens estão em grande maioria do seu tempo fora de casa, presenciando e vivendo na pele os problemas da sociedade, vivendo os problemas atuais. Os jovens são a esperança de melhorar o futuro com relação ao presente.

O ativismo jovem é importante para a sociedade permanecer evoluindo, com ideias ousadas e disposição para aplicá-las.

O ativismo jovem deve ser encorajado em escolas e em outros ambientes ocupados por jovens, afinal “ser jovem é ser revolucionário”.

## Redação Japuaçu

### 1ª versão

A importância do ativismo está sendo discutida há bastante tempo, não só no Brasil, mas também em vários lugares do mundo. O ativismo é uma “forma” de defender algo, ideias, falas, etc., podendo ser tanto com manifestações ou publicações nas redes sociais.

Os jovens de hoje estão cada vez mais informados, pois quando acontece alguma polêmica, o primeiro lugar onde é publicado é na internet. E por causa

disso, estão crescendo cada vez mais organizações contra ou a favor de assuntos necessários e que acontecem a todo instante.

Tendo em vista que o ativismo não é tão recente, algo que aconteceu a pouco tempo no Brasil é de grande importância para “as visões” dos dias atuais. Nas campanhas eleitorais de 2018 o atual presidente (Jair Bolsonaro, que na época ainda não era presidente) afirmou que se viesse a ser eleito acabaria com o ativismo no Brasil, essa fala gerou muitos protestos e o “famoso” manifesto “#ativismosim” que viralizou no *Twitter*. O manifesto foi uma forma de defender o próprio ativismo brasileiro, e foi por causa desse manifesto e de organizações que ainda existe ativismo atualmente no Brasil.

Contudo para que o ativismo não acabe, precisamos que novos jovens (ou qualquer pessoa que possa promover ações de importância) que estão interessados em ajudar e dar sua opinião, criem novos projetos e organizações com propostas a contribuírem com ações de mudança na sociedade, elas podem ser criadas por meio de grupos na internet ou inclusive com manifestos nas ruas, tudo isso para que as más ações de hoje em dia (corrupções, violência, repressão política, homofobia, desmatamento...) não prejudiquem as futuras gerações.

2ª versão

A importância do ativismo está sendo discutida há bastante tempo, não só no Brasil, mas também em diversas sociedades no mundo todo. O ativismo é uma “forma” de defender algo, ideias, falas, etc., podendo ser com manifestações nas redes sociais.

Os jovens atuais estão cada vez mais informados, pois quando acontece alguma polêmica, no primeiro lugar onde é publicado é na internet. Uma frase que dita exatamente o que acontece “no ativismo” é a frase “a insatisfação é o primeiro passo para o progresso de um homem ou de uma nação” de Oscar Wilde, pois quando o povo não está satisfeito é feito várias protestos e programas para mudar ou excluir a forma em que essa sociedade está se mantendo.

Tendo em vista que o ativismo é uma forma de expressão muito importante, algo que aconteceu há alguns anos no Brasil mudou a forma de pensamento dos dias atuais. Nas campanhas eleitorais de 2018 o ex-presidente (Jair Bolsonaro, que na época ainda não era presidente) afirmou que caso fosse eleito acabaria com o ativismo no Brasil, essa fala gerou muitos protestos e o importante manifesto “#AtivismoSim” que viralizou no *Twitter*.

Por fim, para que o ativismo não acabe, é preciso que novos jovens (ou qualquer pessoa que esteja com vontade de participar das ações) criem novos projetos e organizações com propostas para contribuírem com ações de mudança na sociedade, elas podem ser criadas por meio de grupos na internet ou, inclusive, com manifestos nas ruas. Tudo isso para que as más ações de hoje em dia (corrupção, violência, repressão política, homofobia, desmatamento...) não prejudiquem as futuras gerações.

Redação Anumará

1ª versão

O ativismo na juventude é uma forma de se manifestar sobre um determinado assunto. Hoje em dia, vários jovens e adolescentes se manifestam em redes sociais, tendo sempre em mente ideias para transformar o mundo ou querer uma melhora para o mesmo. Um assunto que tem tomado as redes sociais é a política, pois em um ano de eleições o voto com 16 é bem importante.

Tendo em vista esse assunto, é válido lembrar algumas manifestações importantes que de alguma forma mudaram o sistema. Como por exemplo, o movimento estudantil na época da ditadura, onde os estudantes tiveram uma participação importante, fizeram passeatas, panfletos e lutaram contra o sistema repressivo da época. Além disso, eles permaneceram na universidade por 10 horas.

Outro assunto que tem gerado repercussão são as eleições, onde jovens pela primeira vez terão a oportunidade de votar. E esse assunto tem sido bastante comentado nas redes sociais, onde realizam campanhas e se colocam a disposição para se posicionar no meio político. Se posicionar na juventude é um ato importante pois pode despertar o desejo de mudar a realidade que enfrentam, na política, na saúde e no meio ambiente.

Com isso, pode-se concluir que se posicionar é importante. E isso cabe as escolas o papel de incentivar os jovens e adolescentes se manifestarem em problemas da sociedade com o objetivo de transformar a realidade que enfrentam. Assim, a juventude estará acostumada a sempre se posicionar sobre um determinado assunto.

2ª versão

O ativismo na juventude é uma forma de se manifestar sobre um determinado assunto. Hoje em dia, vários jovens e adolescentes se manifestam em redes sociais, tendo sempre em mente ideias para transformar o mundo ou querer uma melhora para ele. A política é um ótimo assunto, e exemplo, pois vem gerando grande repercussão entre jovens que desejam uma melhora.

Tendo em vista esse assunto, é válido lembrar algumas manifestações importantes que de alguma forma mudaram o sistema. Como por exemplo, o movimento estudantil na época da ditadura, quando os estudantes tiveram uma participação importante, fizeram passeatas, panfletos e lutaram contra o sistema repressivo da época. Além disso, eles permaneceram na universidade por 10 horas.

Um assunto mais recente, e que também se refere ao posicionamento dos jovens, é a eleição; pois em um ano de decisões políticas, o posicionamento na juventude é importante no momento e também no seu futuro. Se posicionar na juventude é um ato importante, pois pode despertar o desejo de mudar a sua realidade na política, saúde e no meio ambiente.

Com isso, pode-se concluir que se posicionar é importante, cabe às escolas o papel de incentivar os jovens a se manifestarem em problemas da sociedade com o objetivo de transformar a realidade que enfrentam. Campanhas em redes sociais sobre o ativismo, é uma boa ferramenta para utilizar. Assim, a juventude estará acostumada e sempre preparada para enfrentar a realidade que enfrenta, por meio de seu posicionamento.